Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9270573
Centre d'intérêt : 560

Lefebvre, Denyse

L'élaboration d'un curriculum sur l'éducation aux médias : une recherche action / par Denyse Lefebvre. -- [Hull?] : D. Lefebvre, 1991
vii, 200 f. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. : "Mémoire présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la maîtrise en éducation". "Ce mémoire a été réalisé à l'Université du Québec à Hull dans le cadre du programme de maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski". Notes bibliogr. : f. 143-147

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Elaboration de programmes • Médias • Programme d'études • Recherche-action • Méthode d'évaluation • Plan de cours • Questionnaire • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Ecole internationale de l'Outaouais

Identificateur(s) de sujet : Education aux médias

Ce mémoire rend compte d'une recherche-action entreprise dans le milieu scolaire en vue de conceptualiser et de planifier un curriculum sur l'éducation aux médias. Il est divisé en six chapitres. Au premier chapitre, on décrit la nature et l'étendue de la problématique. Aux chapitres deux et trois, on présente les théories et méthodes qui ont servi d'assises à la recherche. On y décrit les intentions initiales et on y expose les variations qui ont surgi suite aux révisions et aux connaissances acquises à mesure que l'on progressait dans le processus. Le chapitre quatre inclut une analyse du déroulement de la recherche et introduit le contenu du curriculum. Au chapitre cinq, on évalue la recherche du point de vue du produit, des apprentissages générés, du contexte et des moyens utilisés pour atteindre les objectifs. Finalement, au chapitre six, on apporte des réflexions prospectives à partir de l'expérience vécue. En plus des différents questionnaires, on retrouve, entre autres, dans les appendices, un plan d'études relatif au curriculum sur l'éducation aux médias.

Type de document :

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

DENYSE LEFEBVRE

CE MÉMOIRE A ÉTÉ RÉALISÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ÉDUCATION

DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

L'ÉLABORATION D'UN CURRICULUM SUR L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS. UNE RECHERCHE ACTION

Octobre 1991

AVANT-PROPOS

Les besoins particuliers du milieu d'intervention combinés à des préoccupations de recherche sur la relation entre les médias et l'éducation m'ont incitée à entreprendre le type de recherche action qui fait l'objet de ce mémoire.

Le document actuel représente l'analyse-synthèse du processus effectué sur le terrain et la participation de diverses équipes de travail dans l'élaboration d'un curriculum sur les médias. J'espère que les résultats contribueront à une meilleure compréhension et à une meilleure connaissance des approches pluridisciplinaires utilisables dans le domaine de la recherche intervention.

Par ailleurs, mon souci de trouver les moyens par lesquels l'école pourrait appréhender la culture mass-médiatique m'ont amenée à découvrir la complexité et les possibilités uniques qu'offre l'éducation aux médias, discipline récente des sciences de l'éducation. Aussi, le projet actuel constitue une exploration initiale à l'éducation aux médias par l'intermédiaire de la planification d'un curriculum. La présente étude apporte des réflexions et suscite la poursuite de recherches subséquentes en la matière. En ce sens, je souhaite que ce mémoire soit utile à toute personne intéressée par le sujet.

Plusieurs personnes ont participé à cette recherche. Je veux d'abord remercier Mme Laurence Lavoie-Atkins sans qui la réalisation du projet n'aurait jamais vu le jour. Elle s'est impliquée dans toutes les étapes du projet et a grandement facilité le travail de recherche sur le terrain. Mes remerciements vont aussi à Mme Denise Labelle qui a collaboré à la recherche dès ses débuts, à M. Maurice Alie et au personnel des ressources éducatives de la Commission scolaire d'Aylmer et à son directeur M. Reynald Labelle. Mon appréciation s'adresse aussi à messieurs Georges Goulet, Yves Roy, Jean-Paul Tremblay et à madame Lorraine Savoie-Zajc qui m'ont fourni leurs précieux conseils malgré des horaires chargés. Enfin, j'aimerais exprimer ma gratitude à monsieur André Dolbec et à madame Gaétane Payeur pour leurs encouragements et leur appui tout au long de la recherche et bien avant.

TABLE DES MATIÈRES

Page

AVANT-PROPOS ii

TABLE DES MATIÈRES iii

LISTE DES TABLEAUX v

LISTE DES FIGURES vi

LISTE DES APPENDICES vii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 : LES MÉDIAS ET L'ÉDUCATION :
UNE PROBLÉMATIQUE 5

1. Présentation et définition du problème 5
2. Les objectifs 10
3. Le lieu 11
4. Les limites 15

CHAPITRE 2 : LE CADRE THÉORIQUE 17

1. Les fondements préliminaires 17
2. Les fondements approfondis 31

CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE 50

1. La méthodologie suggérée 50
2. La méthodologie revisée 55

CHAPITRE 4 : L'INTERVENTION : UN COMPTE RENDU ET
UNE ANALYSE 73

1. La cueillette des données 74
2. Le sommaire des résultats par questionnaire 78
3. Les rencontres de comités 83
4. La participation 94
5. La triangulation, la validité et la "transférabilité" 102
6. Dans une perspective globale 107
7. Le curriculum présenté : quelques points essentiels .112

CHAPITRE 5 : L'ÉVALUATION DE LA RECHERCHE 115

1. L'évaluation des membres du comité des ressources internes 116
2. L'évaluation des membres du comité du curriculum . . .118
3. Les apprentissages de la chercheure 122
4. Refaire la recherche 127

CHAPITRE 6 : DES RÉFLEXIONS PROSPECTIVES 133

CONCLUSION 140

BIBLIOGRAPHIE 143

APPENDICES 148

LISTE DES TABLEAUX

1. Troisième phase : Analyse des problèmes prioritaires - Le Boterf (1981) 20
2. Les caractéristiques des comités 52

LISTE DES FIGURES

1. L'École internationale de l'Outaouais. Projet éducatif 14
2. Le processus cyclique de la recherche action. Rapoport (1970) 21
3. Le schéma planifié 53
4. Le schéma revisé 55
5. Le schéma de l'élaboration du curriculum 65

LISTE DES APPENDICES

1. Types de recherche organisationnelle 149
2. Le parcours de la recherche et l'échéancier planifiés 150
3. Comparaison entre les étapes de la théorie de Cohen et celles de Dolbec/Goulet 154
4. Les objectifs des questionnaires 155
Questionnaire #1 Parties I et II 156
Questionnaire #2 164
5. Compte rendu de la séance exploratoire concernant le programme "Initiation aux médias" (26 octobre 1990) 165
6. L'esquisse du contenu du curriculum sur l'initiation aux médias 168
7. Le curriculum sur l'éducation aux médias - plan d'études 169
8. "Les niveaux de généralité des objectifs en éducation" 191
9. Questionnaire d'évaluation de la recherche - Comité des ressources internes 192
Questionnaire d'évaluation de la recherche - Comité du curriculum 195

INTRODUCTION

Plusieurs facteurs motivent le milieu éducatif à s'intéresser aux médias.

La communication de masse, en plus d'être un élément culturel important constitue une activité économique d'envergure reliée à l'actualité publique et au pouvoir politique. Son omniprésence dans la société et son extension rapide "[semblent] "donner une dimension nouvelle à la problématique éducative".[1]

Les jeunes ont désormais accès, en direct, à un nombre incalculable d'informations et de connaissances qui leur arrivent spontanément, momentanément, sans effort, en vrac, les introduisant aux divers secrets du monde adulte et à une "culture mosaïque" qui ne s'apparente aucunement aux enseignements traditionnels.

---

[1] Dieuzeide, Henri, "Communication et éducation", in collectif, L'éducation aux médias, Unesco, Paris, 1984, p. 70.

Henri Dieuzeide voit dans l'omniprésence de la communication "le signe de la création d'un nouveau milieu".[2] Il ajoute:

> "Certains annoncent l'émergence d'un homme nouveau qui serait susceptible d'être, à des degrés divers, façonné jour après jour par ce nouveau milieu, dans son univers affectif et ses habitudes logiques, ses attitudes critiques et son imaginaire, ses savoir-faire techniques et ses comportements."[3]

Donald P. Ely définit l'alphabétisation d'aujourd'hui au-delà du sens courant de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour y inclure l'alphabétisation visuelle (visual literacy) ou l'initiation aux médias (media literacy). Pour lui, "quelle que soit la meilleure appellation, la notion doit occuper une place centrale dans les programmes d'enseignement de tous les pays du monde".[4] Il poursuit :

> "La définition élargie de l'alphabétisation envisagée par les éducateurs engloberait l'étude des symboles, des supports d'information, du

---

[2] ibid. p. 72.

[3] ibid. pp. 72 et 73.

[4] Ely, Donald P., "Les deux mondes de l'élève", in collectif, L'éducation aux médias, 1984, p. 101.

> langage non verbal, des canaux de communication et des incidences sur le comportement humain."[5]

C'est dans ce contexte que nous avons élaboré un curriculum sur les médias et que nous avons décidé d'en explorer le processus. Par le biais de la recherche action, nous avons cherché non seulement à faire participer le milieu scolaire à l'orientation et à la planification d'un curriculum sur l'éducation aux médias mais aussi à le sensibiliser au phénomène médiatique et par là même créer une ambiance favorable à l'introduction des médias sur le terrain, en tant qu'objets d'études. Le présent mémoire reflète le cheminement de l'action entreprise et les résultats de nos réflexions.

Ce document porte sur une recherche action entreprise dans le milieu scolaire en vue de conceptualiser et de planifier un curriculum sur l'éducation aux médias. Il est divisé en six chapitres.

Au début, on décrit la nature et l'étendue de la problématique. Aux chapitres 2 et 3, on présente les théories et méthodes qui ont servi d'assises à la recherche. On y

---

[5] ibid. pp. 100 et 101.

décrit les intentions initiales et on y expose les variations qui ont surgi suite aux révisions et aux connaissances acquises à mesure que l'on progressait dans le processus. Le chapitre 4 inclut une analyse du déroulement de la recherche et introduit le contenu du curriculum. Au chapitre 5, on évalue la recherche du point de vue du produit, des apprentissages générés, du contexte et des moyens utilisés pour atteindre les objectifs. Finalement, au chapitre 6, on apporte des réflexions prospectives à partir de l'expérience vécue.

Neuf appendices permettent de compléter certains points saillants du mémoire.

CHAPITRE 1

Les médias et l'éducation : une problématique

1. Présentation et définition du problème

Il existe un écart entre la nouvelle culture sociale véhiculée par les mass médias et la culture scolaire tant au niveau des modes de présentation qu'au niveau des contenus et des outils. On sait, par exemple, que les enfants et les adultes apprennent par la télévision; que les médias possèdent des capacités, des valeurs éducatives certaines; que le milieu éducatif est rébarbatif face aux médias.[6]

Une méfiance existe entre éducateurs et communicateurs. D'après Roncagliolo et Janus, l'école parallèle que

---

[6] Balle, F. Médias et société, 5e ed. Montechristian, 1990, pp. 598 et 599; Jacquinot, Geneviève, L'école devant les écrans, éditions ESF, Paris, 1985; Grégoire, Réginald, Grandir avec la télévision, ... Gouv. du Qué., Conseil supérieur de l'éducation, 1982, pp. 51 et 52; Chalvon, Mireille, Corset, Pierre, Souchon, Michel, L'enfant devant la télévision, coll. "EJ", Casterman, 1979, p. 67; Sultan, Josette, Satre, Jean-Paul, La télévision à la porte de l'école ..., Enquête de l'INRP, Paris, coll. "Audiovisuel et Communication", INA/ documentation française, 1981, pp. 10 et 11.

représentent les médias introduit des valeurs, des modèles, des comportements, des aspirations individuelles et collectives "... qui n'ont pas grand chose à voir avec les finalités explicitement énoncées des systèmes nationaux d'éducation".[7] Selon Michel Souchon, "les institutions éducatives et les médias de masse sont, pour l'essentiel, des institutions rivales".[8] Les médias deviennent des concurrents pour le milieu éducatif au lieu d'être des partenaires engagés dans la même aventure sociale. L'orientation de l'éducateur et celle de l'enfant sont compromises.

L'école ne peut ignorer l'omniprésence des médias dans le vécu individuel et collectif et son impact socio-culturel.

En 1988, par exemple, 99 % de la population canadienne possédait un téléviseur, 80 % le câble, 52 % le magnétoscope et 70 % le magnétophone. À l'âge de douze ans, les enfants canadiens auront passé deux fois plus d'heures devant la

---

[7] Roncagliolo, R., Janus, N.Z., "Publicité transnationale et éducation dans les pays en développement", in collectif, L'éducation aux médias, 1984, p. 359.

[8] Souchon, Michel, "Education et médias de masse : contradictions et convergences", in collectif, L'éducation aux médias, 1984, p. 375.

télévision qu'à l'école (Revue "Direct", 1982). Selon les recherches de Kotler, (1985) on est exposé à 1 500 messages publicitaires par jour.

La télévision, par exemple, en plus de distraire et de former, rend accessibles diverses formes d'expression artistiques et culturelles et devient l'une des principales sources d'information : "En tant que véhicule culturel d'une société et pivot essentiel de la démocratie, la télévision est considérée, dans la majorité des pays occidentaux comme un service d'intérêt public au même titre que l'école."[9]

Pourtant, les recherches démontrent que, dans plusieurs pays, les médias ne rencontrent pas les besoins des adultes et des enfants. On a l'impression qu'on utilise les médias sans discernement, de manière superficielle et excessive.[10]

L'UNESCO observe dans l'une de ses publications sur le sujet que :

---

[9] Trudel, Lian "Radio-Canada : un service public menacé", Le Devoir, Montréal, le 21 mars, 1991.

[10] Minkkinen, Sirkka, A General Curricular Model for Mass Media Education, UNESCO, Espagne, 1978, p. 26.

> "L'homme est aujourd'hui pris dans un réseau serré de messages et d'information de toute nature et d'origines diverses qu'il ne domine pas toujours : la presse, la radio, la télévision, le cinéma, l'affiche, etc., ne sont pas de simples vecteurs de communication; ils constituent un véritable environnement; ils conditionnent la pensée et déterminent bien souvent les conduites. Il paraît de plus en plus clair que les systèmes éducatifs devront se définir nettement, face à ces phénomènes et à leur développement, qui à l'évidence, se poursuivra et s'approfondira."[11]

Selon cet organisme, le problème est que l'enfant est confronté à deux sources d'information et de savoir : l'école traditionnelle, et les médias... "dont les techniques, le fonctionnement, les modes de présentation, voire les contenus, sont radicalement différents de ceux de l'école, et qui exercent sur l'intelligence, l'affectivité et la personnalité morale une influence considérable qui n'est pas toujours en consonance avec les objectifs poursuivis par l'éducation."[12]

Devant ces constations, comment l'école peut-elle prendre position et s'organiser pour assumer ses responsabilités face aux médias? Comment peut-elle appréhender les médias?

---

[11] Collectif, L'éducation aux médias, Unesco, Paris, 1984, pp. 5 et 6.

[12] ibid. p. 6.

Pour que l'école puisse prendre ses responsabilités sociales et se rapprocher de la culture mass-médiatique certaines options sont possibles. Soulignons, entre autres, l'utilisation des médias en salle de classe comme outils pédagogiques. Cependant, ce n'est pas suffisant. L'école peut jouer un rôle tout aussi actif dans la création de programmes innovateurs sur l'éducation aux médias. Car, par le biais d'une éducation aux médias, l'enfant peut s'approprier les outils nécessaires pour comprendre, apprécier et utiliser les médias. Par ailleurs, en faisant participer les éducatrices et éducateurs à l'élaboration de ses programmes médiatiques, l'école peut, par la même occasion, sensibiliser le personnel scolaire à l'éducation aux médias.

Mais comment l'école peut-elle s'organiser pour élaborer un curriculum sur l'éducation aux médias qui puisse répondre à ses besoins et en même temps faire participer son personnel? Quelles stratégies, quelles démarches lui permettront de mieux cerner les médias tant au niveau de l'enseignement qu'au niveau des apprentissages?

C'est dans le contexte de ces préoccupations que la chercheure a rencontré des intervenantes et des intervenants

de la Commission scolaire d'Aylmer (Québec) pour discuter de l'école et des médias. Ces entretiens ont confirmé la nécessité pour le milieu éducatif de s'ajuster et de conjuguer avec les diverses sources d'information, de rendre les jeunes plus actifs devant les médias, de les inciter à aller plus loin que l'écoute passive, de développer chez eux l'esprit critique et le sens esthétique.

2. Les objectifs

C'est à partir de cette réflexion initiale que nous avons entrepris l'étude actuelle.

Le projet de recherche comportait deux objectifs majeurs :

1. Entreprendre une recherche action dans une école particulière afin d'y explorer une nouvelle relation entre l'institution scolaire et les médias.[13]

---

[13] Note : au moment de la rédaction du mémoire, suite au processus vécu de la recherche, la signification de ces termes s'est nuancée et circonscrite (cf. infra, p. 66).

2. Élaborer dans cette école un curriculum sur l'éducation aux médias en utilisant spécifiquement un modèle d'élaboration de programme défini pour en évaluer son efficacité dans le milieu pratique.

3. Le lieu

La Commission scolaire d'Aylmer (C.S.A.) est à mettre sur pied l'École internationale de l'Outaouais (E.I.O.) qui a ouvert ses portes en septembre 1991 à quelques 130 élèves de 1ère secondaire[14].

Lors d'une entrevue dans la presse locale, l'automne dernier, la directrice de l'E.I.O. annonçait, entre autres, son intention d'initier les élèves aux médias. Étant donné le sujet de notre recherche sur les médias et l'éducation, nous l'avons contactée. Après quelques rencontres avec les responsables du milieu, il a été possible d'identifier et d'intégrer nos besoins académiques aux besoins de l'E.I.O. qui s'apprêtait à élaborer son programme d'initiation aux médias.

---

[14] Lavoie-Atkins, Laurence, L'École internationale de l'Outaouais, une école secondaire d'éducation internationale de la Commission scolaire d'Aylmer, C.S.A., Aylmer, 1990, p. 1.

Ainsi, à la demande de l'E.I.O., par l'entremise de la Commission scolaire d'Aylmer, nous avons entrepris une recherche sur le terrain, à l'E.I.O., pour y développer un curriculum sur les médias.

Membre de l'Association des Écoles Internationales dont la philosophie consiste ..."en un humanisme international, basé sur la connaissance de l'homme, de sa propre identité culturelle, débordant sur l'identité des autres cultures",[15] l'E.I.O. vise l'éducation globale et l'apprentissage des interdépendances entre les divers savoirs. Elle accorde une grande importance à la communication notamment à l'apprentissage linguistique et aux moyens d'information.

Pour accomplir sa mission de "promouvoir la compréhension internationale ... fondée sur une volonté de coopération active, un mouvement vers les autres et un respect des autres," l'E.I.O. fonde son projet éducatif sur une discipline ou un regroupement de disciplines alimentées par des aires d'interaction c'est-à-dire des éléments qui doivent être intégrés par chacune des disciplines sans pour autant affecter

---

[15] ibid. p. 4.

leur indépendance. La figure 1 représente le projet éducatif de l'E.I.O. sous forme d'octogone.

Les médias, qu'on qualifie de fenêtre sur le monde et de système maillé, offrent un potentiel inexploré à tout programme pédagogique du type de l'E.I.O. On peut, entre autres, les définir à l'intérieur de l'aire d'interaction homo faber et les utiliser comme outils de connexion entre les savoirs.

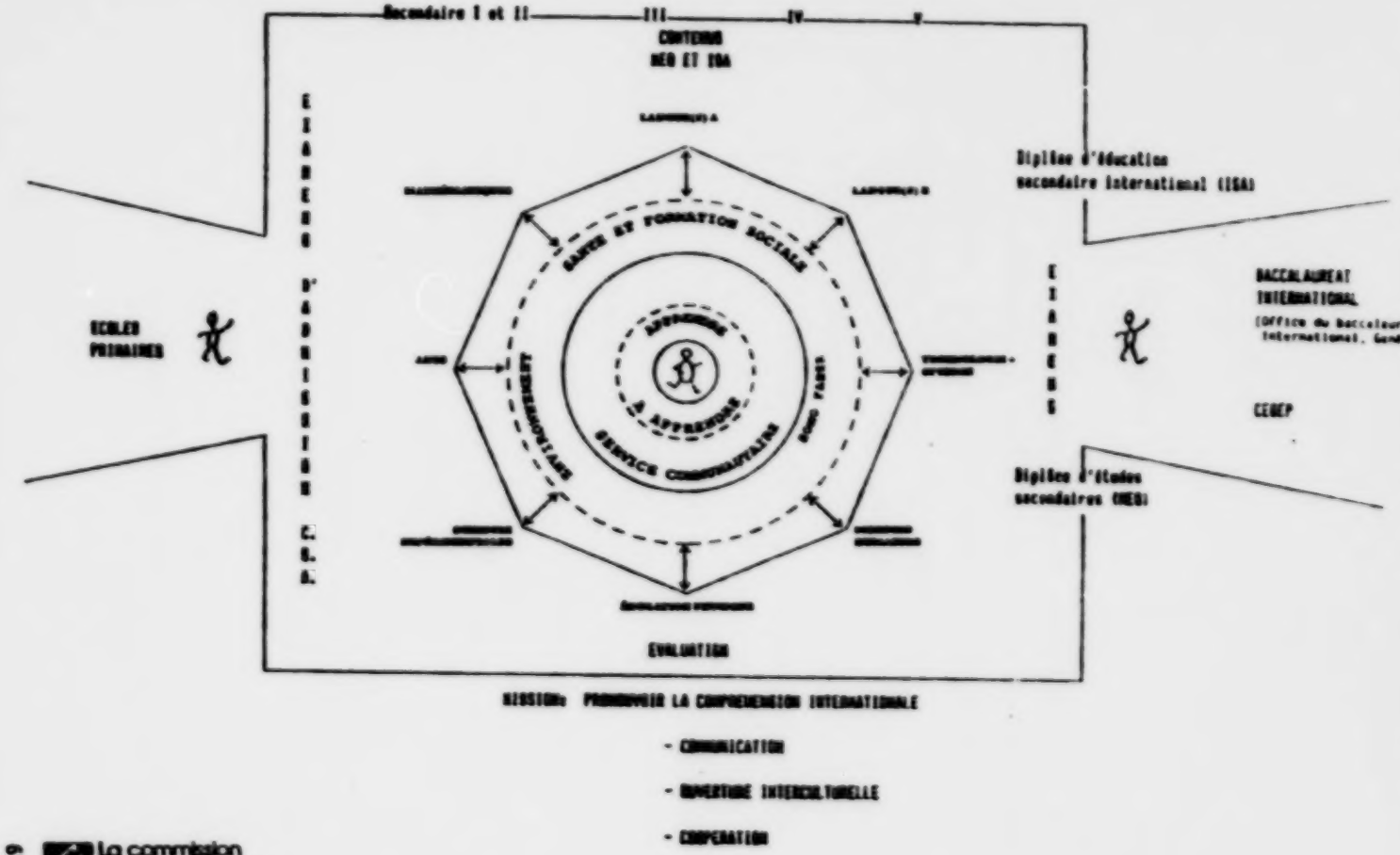


Figure 1.
École internationale de l'Outaouais-Projet éducatif

4. Les limites

Le processus curriculaire comprend la planification, l'implantation et l'évaluation. Nous avions prévu que la recherche se terminerait lorsque l'orientation et le plan d'études de l'éducation aux médias seraient approuvés par la direction de l'École. Dès le début de la recherche nous visions l'élaboration des principes, des objectifs généraux, terminaux et intermédiaires du programme médiatique.

Notre recherche se limitait donc à la planification du curriculum ce qui correspond aux trois premiers niveaux d'intentionnalité du modèle de Goulet[16] et à ceux de D. Morissette[17] à savoir la formulation en termes d'objectifs de la mission, du programme et du cours de 1ère année secondaire sur l'initiation aux médias à l'École internationale de l'Outaouais.

L'École entend implanter son curriculum dès janvier prochain. Elle entreprendra subséquemment des évaluations

---

[16] cf. infra, p. 25.

[17] cf. infra, appendice 8, p. 191.

périodiques. Elle a aussi planifié une autre étape qui ne fait pas partie de la recherche proposée et qui implique la préparation d'un cahier pédagogique et la formation du personnel enseignant.

CHAPITRE 2

Le cadre théorique

La recherche action est une intervention sur le terrain qui vise la résolution de problèmes spécifiques en vue d'amener un changement. C'est une recherche qui évolue dans l'action. Par son processus dynamique, elle favorise l'acquisition d'apprentissages émergents. Ainsi, une fois la recherche démarrée, nous avons révisé régulièrement le cadre théorique et la méthodologie tout en approfondissant nos réflexions initiales.

Les deux prochains chapitres rendent compte des théories et méthodes prévues au départ dans notre plan de recherche et les modifications qui ont surgi en cours de route.

1. Les fondements théoriques préliminaires

Dans le plan de recherche, notre cadre théorique s'appuyait sur deux composantes principales : la recherche action et le curriculum.

En créant un modèle de recherche spécifique nous voulions découvrir si notre choix nous permettrait d'atteindre les objectifs visés. D'autre part, nous voulions expérimenter un modèle défini dans l'élaboration du plan d'études sur l'éducation aux médias. Les pages suivantes décrivent les modèles de recherche et de curriculum proposés initialement et leurs fondements théoriques.

Le modèle de recherche

De par sa nature, l'intervention se situe dans le cadre d'une expérimentation sur le terrain d'une recherche action. Pour répondre aux besoins particuliers de la chercheure et de la direction de l'E.I.O. qui ont défini ensemble le projet, on ne peut pas se référer exclusivement à un modèle définitif de recherche. On doit plutôt se référer à plusieurs modèles méthodologiques pour en retirer les éléments pertinents. Cinq types de modèles nous servent de références : l'enquête participation (Guy Le Boterf); la recherche action (Robert N. Rapoport); la recherche participation (L.D. Brown, M. Elden); quatre études de cas en recherche sociale (F. Gauthier et al.); l'expérimentation sur le terrain (P. de Bruyne et al.).

Les modèles de Le Boterf (1981)[18] et de Rapoport (1970) nous ont permis de proposer le parcours de la recherche et son schéma. Le Boterf décrit, entre autres, les étapes d'une recherche participation utilisée sur le terrain. Il fournit les caractéristiques principales de chacune d'entre elles en fonction de leurs objectifs, techniques éventuelles, source d'information et activités pertinentes. La première phase se situe au niveau de la motivation et de l'organisation c'est-à-dire qu'elle crée les conditions favorables à la participation : établir des mécanismes de coopération, constituer des équipes de travail, organiser des réunions pour définir les objectifs, les méthodes, les responsabilités. La deuxième phase c'est l'exploration initiale c'est-à-dire "détecter la situation réelle et problématique en la situant dans son contexte"; "présenter l'information obtenue et en débattre ...". Le tableau suivant illustre la troisième phase.[19]

---

[18] Le Boterf, Guy, L'enquête participation en question ... Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, Paris, 1981, pp. 181 et 182.

[19] ibid.

Tableau 1

Troisième phase : Analyse des problèmes prioritaires

Objectifs	Techniques privilégiées	Sources d'information	Activités
1. Analyser deux ou trois problèmes considérés comme prioritaires par la « communauté »	Dialogue, réunions, travail en groupe, observations, analyse de documents, entrevues, tableaux synoptiques, questionnaires	Habitants, groupes informels, techniciens, autorités locales, documents	• Organiser des « cercles d'étude du problème » • Elaborer et appliquer des instruments correspondant aux techniques sélectionnées
2. Identifier les besoins éducatifs essentiels, planifier les actions correspondantes et les relier au curriculum	Idem	Résultats de l'étude	Continuation du travail d'analyse des problèmes
3. Diffuser les résultats de l'analyse	Travaux de groupe, techniques audiovisuelles, expositions	Techniciens, groupes de la « communauté », résultats de l'analyse	Présenter et confronter les résultats de l'analyse des problèmes, les besoins éducatifs essentiels et les actions planifiées

Rapoport,[20] de son côté, montre le processus cyclique d'une recherche action qui comprend cinq étapes : le diagnostic, (l'identification du problème); l'élaboration des options quant à la solution du problème, le choix d'une action, l'évaluation de cette action; et finalement, l'identification des résultats y compris les apprentissages.

---

[20] Rapoport, Robert N., "Three Dilemnas of Action Research" (1970) in Susman, G.I. and Evered, R.D. "An Assessment of the Scientific Merits of Action Research" (1978) Codex, Tome 2, Dolbec A., Payeur G., UQUAH, 1989, pp. 378 à 385.

Figure 2.

Le processus cyclique de la recherche action

Selon Susman et Evered relativement au modèle de Rapoport, "the infrastructure within the client system and the action researcher maintain and regulate some or all of these five phases jointly."[21]

---

[21] ibid. p. 380.

Max Elden et Dave Brown nous ont éclairé sur la nature et les caractéristiques de la recherche participation et du rôle de la chercheure. Max Elden, tout en confirmant la nouveauté pour le milieu scientifique de voir des "sujets" de recherche participer activement dans une recherche qui les concerne, ajoute : "In work research, however, around the problem of actively involving workers in studying and changing their own workplaces, social science research can contribute more if it is participatory".[22] Par la suite, il décrit et analyse un cas type de recherche participation en s'attardant davantage sur le nouveau rôle du chercheur qu'il perçoit comme un agent de changement :

> "The problem for the external change agent is to enter into a relationship where joint learning becomes possible. His task may or perhaps should not be the actual implementation of any new system, but that of contributing to the discovery and development of appropriate starting conditions for a process which can go on its own way."[23]

---

[22] Elden, Max, "Sharing the research work: participative research and its role demands", in Reason P., Rowan J., Human Inquiry. John Wiley & Sons Ltd., 1981, p. 253.

[23] ibid. p. 262; cf. infra, appendice 1 pour un tableau des divers types de recherche en milieu de travail et leurs caractéristiques principales, p. 149.

Par ailleurs, Dave Brown définit ce qu'il entend par recherche "participative" :

> "There are a number of alternative approaches to social science inquiry presently available. 'Action research', for exemple, has emphasized solving specific problems while generating general knowledge (Lewin, 1946; Rapoport, 1970). 'Participatory research' emphasizes the cooperation of 'researchers' and 'subjects' in the problem-solving process (Hall, 1975). What we call participative research combines aspects of both the above types of research. **Participative research emphasizes joint investigation by researchers and subjects to produce both new understandings of organizational realities and solutions to specific problems**"[24]

Il poursuit son analyse en décrivant les points saillants d'une recherche organisationnelle entreprise à la Northern Chemical Works relativement aux négociations, au diagnostic, aux relations d'autorité et à la compréhension du processus de changement dans une organisation.

Avec quatre études de cas en recherche sociale, F. Gauthier et son équipe ont identifié les conditions favorables à la réalisation de telles recherches aux niveaux de la

---

[24] Brown, Dave, "Participative research in a factory" in Reason P., Rowan J. Human Inquiry, 1981, p. 303.

pratique et de l'intervention.[25] Cette analyse nous a influencé dans le choix de notre méthodologie et dans ses critères de crédibilité.

La description fournie par Paul de Bruyne et al. sur l'expérimentation sur le terrain et particulièrement sur l'expérimentation "opérationnelle" nous a permis d'identifier les limites de notre recherche :

> "Une deuxième forme [...] d'expérimentation sur le terrain est qualifiée d'opérationnelle; [...] elle se caractérise par une inversion des rôles du chercheur et des membres de l'organisation : tandis que le premier [...] conçoit l'expérience et en planifie le déroulement, les seconds assument les tâches d'observation et d'évaluation. Le chercheur ici devient opérateur et il introduit un changement dans l'organisation [...]. Lui-même est ainsi fortement engagé dans la réalisation du changement [...]. En fait, il intervient comme consultant et opère en étroite relation avec les membres de l'organisation cliente."[26]

Puis il ajoute :

---

[25] Gauthier, Fernand et al. "La recherche sociale ..." Annexes au rapport Quatre études de cas, C.Q.R.S., Gouv. du Qué., novembre 1987.

[26] de Bruyne, Paul et al. Dynamique de la recherche ... P.U.F., Paris, 1974, p. 229.

> "Sous une forme encore plus éloignée de l'expérimentation classique, un courant de recherche axé sur la dynamique du changement porte à la fin sur sa production concrète et sur l'étude de son processus ou de ses effets. [...] La recherche action vise [...] à connaître et à agir."[27]

Le modèle du curriculum

Pour élaborer le curriculum nous avons choisi d'expérimenter le modèle de Georges Goulet.[28] Ce dernier propose une théorie générale du processus de l'éducation organisée ainsi qu'un modèle général d'élaboration et d'analyse du curriculum.

L'éducation/apprentissage est perçu par Goulet comme un phénomène global qui comprend des expériences ou des activités. C'est un processus planifié qui vise davantage une transformation qu'une transmission ou une transaction de connaissances bancaires. Son modèle tient compte de la culture et du savoir, du milieu social et physique, de la

---

[27] ibid.

[28] Goulet, Georges, "Vers une théorie de l'éducation/apprentissage" (1986) in Revue internationale de Pédagogie, UNESCO, Hambourg, vol. 32, no. 4, déc. pp. 429-457.

nature et des dispositions de celui/celle qui apprend et qui enseigne, et du programme ou mandat que lui confie la société.

C'est une intervention qui s'inscrit dans l'approche d'une résolution de problème dont la finalité se traduit en termes d'objectifs regroupés en quatre niveaux d'intentionnalité. Ces niveaux représentent une spécification progressive des objectifs (du général au particulier) ancrée dans une vision du monde du milieu pratique. Les valeurs du client en concordance avec les valeurs du contexte socio-culturel de l'école vont permettre d'élaborer des critères de décision dans les orientations et l'opérationnalisation du curriculum.

Ainsi, au niveau I d'intentionnalité, on examine les valeurs de la société et les politiques institutionnelles. Il s'en dégage alors un modèle de personne humaine aux valeurs définies concrétisées dans les valeurs de l'institution scolaire et dans sa finalité générale. Cette finalité globale de l'institution transcende les diverses activités et expériences de l'éducation/apprentissage. Les intentions à ce niveau sont d'ordres axiologique et téléologique et

constituent la 1ère série de critères de décision dans le choix et la planification des activités d'éducation/apprentissage.

Le niveau II d'intentionnalité se concrétise dans un domaine particulier et contribue à la poursuite des intentions du niveau I. Les intentions du niveau II sont d'ordres axiologique et téléologique. C'est à ce niveau par exemple qu'on développe les objectifs du programme.

Le niveau III d'intentionnalité se concrétise dans les opérations. Il comporte des objectifs observables et des stratégies d'intervention et de validité choisis en fonction des niveaux I et II d'intentionnalité. Citons en exemple les objectifs spécifiques d'un cours sur les médias qui seraient inclus dans un cahier pédagogique.

Au niveau IV d'intentionnalité, l'intervenant ajuste les intentions initiales pour les adapter aux besoins réels des apprenants. Ces intentions sont exprimées en termes opérationnels et comportent des objectifs et des stratégies d'intervention, de validation et d'ajustement conformément aux niveaux I, II et III d'intentionnalité, e.g., le cahier de l'enseignante et de l'enseignant.

L'avantage du modèle de Goulet est de favoriser la convergence et la cohérence des activités de l'éducation/ apprentissage. De plus, l'interrelation entre les divers éléments et principes fondamentaux de l'éducation/ apprentissage est tenue en ligne de compte en concordance avec les théories systémiques en éducation. La résolution de problèmes en vue d'une transformation est cohérente avec les démarches de la recherche action. Par ailleurs, le modèle est pertinent à notre vision de l'éducation telle qu'explicitée précédemment. Ses fondements, nous semblent, de prime abord, appropriés et complémentaires à notre optique de recherche intervention. C'est pourquoi, en l'utilisant, nous voulions chercher, dans le contexte particulier de notre intervention comment un tel modèle peut s'adapter aux exigences du milieu et nous familiariser avec le modèle pour en connaître davantage les propriétés d'intervention.

La philosophie éducative

Notre intervention repose sur le cadre global du système éducatif explicité par Renald Legendre. Selon lui :

> "L'éducation est un système ouvert à l'environnement et composé de ressources, d'activités et de connaissances, inspirées des autres savoirs fondamentaux et appliqués, et conçues par elle, de façon à harmoniser les situations pédagogiques devant permettre aux êtres humains de développer au maximum toutes leurs facultés potentielles et d'atteindre progressivement l'autonomie dans la recherche du sens de leur existence au contact de leur milieu."[29]

Il perçoit l'apprentissage comme un processus intérieur, comme "[...] une synthèse, une réorganisation cohérente et logique de la structure en place provoquée par l'intégration de nouveaux éléments."[30] Pour lui, le processus éducatif n'est pas limité au seul accroissement de savoirs et d'habiletés. Il implique aussi une réflexion sur l'incohérence pour en arriver progressivement à une transformation. L'éducation ne peut se produire en vase clos. Elle implique la personnalité de l'apprenant, de l'enseignant, la nature et le contenu des objectifs, et les influences du milieu. C'est un système d'interaction entre la connaissance et l'être humain.

---

[29] Legendre, Renald, L'éducation totale, Nathan Ville-Marie, Montréal, 1983, p. 249.

[30] ibid. p. 2.

Une telle optique peut faciliter le rapprochement des médias et du milieu éducatif. Dans le système social, "L'école parallèle"[31] que représentent les médias fournit de nouveaux savoirs qu'elle nous présente en fragments à partir de découpages sémiologiques, sans cohérence apparente, ni progression.[32] Cette "culture mosaïque" qu'elle transmet peut créer chez le récepteur non averti de la confusion, de la peur, l'impression d'un monde en chaos sur lequel il n'a aucun contrôle. L'école conventionnelle, en interaction avec le milieu médiatique peut fournir, de par ses finalités et en tant que processus, une vision unifiée de la réalité, une synthèse des éléments épars et ainsi assister l'apprenant dans son processus d'apprendre à apprendre à vivre en harmonie avec son univers.

---

[31] voir Jacquinot, G. L'école devant les écrans, 1985, p. 120.

[32] Chalvon, M., Corset, P., Souchon, M., L'enfant devant la télévision, 1979, pp. 63 à 83.

2. Les fondements approfondis

La nature de la recherche

Afin de nous assurer que les résultats de la recherche soient utilisables et utilisés, il nous fallait être pragmatiques.

Initialement, la chercheure avait écarté la recherche action lui préférant une recherche exploratoire sur les relations entre les médias et l'éducation. C'est ainsi qu'elle s'est documentée sur le marketing social, la technologie éducative et les "self-médias". Mais en cours de route elle s'est rendu compte que les médias, dans leur rôle de socialisation, pouvaient aussi être appréhendés comme objets d'études. Cette perspective nouvelle prenait le nom de l'éducation aux médias considérée par l'Unesco comme discipline récente dans le domaine des sciences de l'éducation très peu connue ou explorée par le milieu éducatif au Québec et au Canada.

Tout en voulant canaliser davantage ses recherches et pour introduire favorablement les médias comme objets d'études

dans le milieu éducatif, la chercheure s'est rendu compte qu'il lui fallait sensibiliser le personnel scolaire et l'impliquer très tôt dans la recherche. La participation du groupe enquêté étant un élément majeur, elle a cherché à comprendre les notions propres à cette catégorie de recherche action.

Le Boterf (1981)[11] propose six postulats de "l'enquête participation" :

- Tout groupe possède les capacités potentielles pour prendre en charge son développement, définir ses problèmes et besoins et les situer dans le contexte plus large de la société.
- Toute intervention doit susciter la participation active du groupe au processus d'action.
- La recherche devient action et transformation.
- La recherche doit prendre en compte les attentes et les réactions du groupe vis-à-vis la recherche et l'action.

---

[11] op. cit. pp. 62 et 63.

- En organisant des situations de discussion et d'analyse le chercheur devient animateur et formateur.

En se référant à "l'enquête classique" qui considère la population enquêtée de façon passive, Le Boterf note l'inefficacité d'une telle recherche contrainte par les résistances d'un groupe à s'impliquer dans un projet auquel il n'a pas participé. Pour lui, l'enquête participation, au contraire, veut aider la population à identifier ses problèmes et à leur donner une priorité en discussion avec les spécialistes. Selon lui, il n'existe pas qu'un seul modèle d'enquête participation : "Il s'agit en effet d'adapter à chaque fois le processus à des conditions particulières (ressources, contraintes, contexte sociopolitique, objectifs poursuivis ...) de chaque situation concrète".[34]

Déjà, Rapoport (1973) avait proposé trois caractéristiques de la recherche action : le lien avec des préoccupations pratiques, l'existence d'un client avec un problème à résoudre, la transformation de certaines conditions

---

[34] ibid. p. 258.

ressenties comme insatisfaisantes" et la "nécessité d'obtenir la collaboration des membres d'une organisation".[35]

Pour nous, la recherche action s'apparente à la recherche participation. Finalement, c'est la définition de Dave Brown qui se rapproche le plus du type de recherche que nous avons entreprise. En apportant une distinction entre recherche "participatoire" (participatory research) et recherche "participative" (participative research), l'auteur définit celle-ci comme étant une combinaison de recherche action et de recherche "participatoire".[36] Selon lui, dans ce type de recherche, l'enquête est entreprise conjointement par le chercheur et les sujets de recherche dans le but de produire une meilleure compréhension d'une réalité organisationnelle et d'y apporter des solutions à des problèmes spécifiques.[37]

Notre recherche peut se classer dans une définition élargie de la recherche action tout en s'identifiant à une recherche "participative". A défaut d'utiliser la

---

[35] op. cit. p. 324.

[36] cf. supra, p. 23.

[37] cf. supra, p. 23.

francisation du terme recherche "participative", nous avons préféré adopter le vocable recherche action tout au long de notre recherche.

L'approche de résolution de problèmes

Dans notre plan de recherche, nous avons décrit la nature et l'étendue du problème. Cependant, ce n'est vraiment qu'une fois le parcours entamé qu'on a pu en simplifier la définition. Le problème se situe à deux paliers, celui de la recherche même et celui du produit. Nous avons approché le groupe-client[18] dans la perspective de trouver avec lui une solution à son problème, à savoir, le développement d'un curriculum sur les médias. Nous lui avons expliqué nos préoccupations au niveau de l'exploration que nous voulions entreprendre sur la recherche action et son processus.

Nous avons ensuite considéré avec lui une méthodologie de recherche. Inspirée par Le Boterf (1981) et Rapoport (1970), la chercheure a élaboré le schéma du déroulement de la

[18] Note : Le groupe-client signifie, dans ce mémoire, la direction de l'École internationale et la Commission scolaire d'Aylmer.

recherche découpé sur mesure selon les besoins du milieu d'intervention. Elle a aussi eu recours à la grille de résolution de problèmes de Dolbec/Goulet (1987) et de Cohen (1985).[59]

De la même manière, elle a abordé l'élaboration du curriculum sur l'initiation aux médias en proposant des outils spécifiques pour atteindre les objectifs. C'est ainsi qu'elle a recommandé au groupe-client une approche curriculaire inspirée de celle de Goulet (1986). Au surplus, il s'est avéré nécessaire, pendant la recherche, d'avoir recours à un autre modèle orienté, celui-là, sur l'éducation aux médias. Il s'agit du modèle curriculaire proposé par Sirkka Minkkinen.

Les assises du curriculum

En examinant certains ouvrages sur le curriculum, on se rend compte, à l'instar de Coswell et Campbell (1935)[60] qu'il existe plusieurs définitions.

---

[59] cf. infra, appendice J, pour les étapes suggérées par ces auteurs, p. 154.

[60] Caswell,H.L., Campbell, D.S., Curriculum Development, 1935, in Codex, "Curriculum, théorie et pratique", Tome I, ENS 70985, A. Dolbec, pp. 11 et 12.

Pour Stenhouse (1986), par exemple, le curriculum inclut un contenu et une méthode. Il propose cette définition :

> "A curriculum is an attempt to communicate the essential principles and features of an educational proposal in such a form that it is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practice".[41]

La définition de R. Legendre (1988) est plus complète et représente la perspective curriculaire de notre recherche. Selon l'auteur, le curriculum constitue un

> "ensemble de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d'un plan éducatif, global ou spécifique, reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu et devant permettre l'atteinte de buts prédéterminés de l'éducation."[42]

M. Legendre examine la genèse du curriculum et il ajoute que la signification élargie du curriculum comprend dorénavant "l'ensemble structuré des expériences d'enseignement et d'apprentissage (objectifs de contenu, d'habileté et spécifiques [...], règles de professions, matériel didactique

---

[41] Stenhouse, Lawrence, An Introduction to Curriculum Research, 1986, ibid., p. 127.

[42] Legendre, Renald, Dictionnaire actuel de l'éducation, Librairie Larousse, 1988, p. 134.

[...]."[43] Cette définition s'intègre au modèle d'élaboration de curriculum de Goulet que nous avons choisi d'appliquer dans notre intervention puisque, pour Goulet, le curriculum est perçu dans le cadre de l'éducation/apprentissage organisé et planifié sous la forme de quatre intentions.

En réalité nous avons utilisé le modèle de Goulet comme base schématique de notre curriculum. Cette base nous a servi efficacement pour

- identifier les étapes du projet curriculaire,
- baliser, orienter et planifier l'intervention,
- assurer une cohérence et une relation avec les autres éléments éducatifs (e.g. programmes gouvernementaux, méthodes, principes et valeurs de l'E.I.O. et de l'Association des écoles internationales et
- intégrer d'autres modèles.

En nous référant aux propositions de Goulet nous avons

- identifié et analysé les valeurs, les préoccupations, les priorités du milieu

[43] ibid. p. 134 et 135.

d'intervention via les rencontres individuelles et de groupe

- identifié le contenu sous forme d'objectifs institutionnels
- identifié les objectifs spécifiques.

Tel que précisé dans les limites de notre recherche, nous n'avons pas entamé les autres intentions suggérées par Goulet, à savoir l'élaboration des stratégies d'apprentissage et les objectifs du personnel enseignant. Nous entreprendrons ces deux dernières étapes[**] plus tard une fois le personnel enseignant embauché.

Le modèle de Goulet nous a été très utile non seulement pour circonscrire un contenu approprié et assurer une cohérence interne et externe mais c'est grâce à la première étape entreprise que nous avons recueilli des données significatives. Effectivement, nous y avons appris que le personnel administratif de l'endroit est ouvert aux médias et qu'il reconnait la nécessité pour l'école de s'impliquer dans l'éducation aux médias. On a aussi observé l'importance

---

[**] cf. <u>supra</u>, p. 15.

qu'apporte le groupe aux directives gouvernementales et ses préoccupations face aux programmes qui ne sont pas inscrits au curriculum provincial. On a tenu compte de ces données lors de la conception du curriculum ainsi que des valeurs, des priorités et du modèle de personne humaine qui se sont dégagés au moment de l'identification de la première intentionnalité.

Puisque le modèle de Goulet préconise une approche de résolution de problèmes, il nous fut plus facile d'incorporer le processus curriculaire au processus de recherche action qui vise la résolution de problèmes spécifiques.

L'approche systémique et progressive (du général au particulier) adoptée par Goulet s'harmonise à notre plan d'études. Les médias, de par leur nature forment des réseaux communicationnels et ne s'auraient être appréhendés par le modèle traditionnel des paliers. L'éducation aux médias constitue par essence, l'étude d'interrelations et d'interactions dont les séquences d'apprentissage sont mieux articulées sous forme de spirale.

Il est important de souligner que le modèle de Goulet représente une synthèse de plus d'une centaine d'auteurs qui

ont écrit sur le curriculum de 1900 à 1976 ce qui lui confère une crédibilité certaine.

Malgré les attributs ci-haut mentionnés, on a dû intégrer au modèle de Goulet des éléments provenant d'autres modèles. En fait, le modèle de Goulet nous a servi de schéma directeur (blueprint). Pour l'opérationnaliser et le compléter on a aussi eu recours aux propositions de David Pratt (1980)[45] et de celles de Sirkka Minkkinen (1978) laquelle a concentré ses recherches sur l'éducation aux médias.

L'éducation aux médias

C'est Geneviève Jacquinot (1985) qui, la première, nous exposa aux divers concepts reliés aux médias et à l'éducation. C'est ainsi que nous avons appris que l'éducation aborde les médias comme télévision scolaire et télévision éducative ou comme télé-enseignement et télé-formation. Et qu'à ces

---

[45] David Pratt (1980) justifie l'importance de l'élaboration des buts dans un curriculum. En effet, selon lui, les buts servent de guides aux concepteurs, au personnel enseignant, aux élèves et aux évaluateurs de programmes sans oublier l'information précieuse qu'ils fournissent au public sur ce que l'école entend entreprendre avec les ressources et les enfants. (David Pratt, Curriculum Design and Development, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York, 1980, p. 145).

modalités d'intervention s'ajoute l'utilisation des médias comme supports techniques et pédagogiques (i.e. la technologie éducative). Mais il existe un autre type de rapport entre l'éducation et les médias. Il s'agit de l'implication de l'école dans l'apprentissage des médias c'est-à-dire, les médias perçus comme objets d'études. Lors des rencontres avec les comités de travail, on s'est rendu compte qu'il existait une ambiguité entre les médias, outils pédagogiques et les médias objets d'études et ce, malgré une mise au point initiale. Cette distinction se complexifie lorsqu'on y rajoute tout le domaine de la technologie de l'information et de la télématique. Cette confusion terminologique est inévitable vu l'interrelation des médias avec le développement technologique et sa nouveauté dans le domaine scolaire.

Trouver une définition standard de l'éducation aux médias n'est pas chose facile. Les auteurs du rapport no. 80 de l'Unesco, "Media Studies in Education" (1977) nous fournissent celle de l'Unesco en 1973 :

> "Media education is the study, learning and teaching of, and about, the modern media of communication and expression as a specific and autonomous area of knowledge within educational theory and practice, distinct from their use as aids for the teaching and learning of other areas

> of knowledge, such as mathematics, science and geography". (p. 3)

Mais comme le soulignent les auteurs, cette définition est davantage axée sur la différence entre ce qu'est l'éducation aux médias et ce qui ne l'est pas que sur une compréhension du concept. C'est pourquoi, ils suggèrent une définition peut-être moins précise mais plus descriptive :

> "... media education is an aspect of communication studies, of literary criticism, of journalism, of social studies, of science and technology, but one which is concerned primarily with the interaction between these and the media. It emphasises the way in which communications media impinge upon, and derive from, the relationship of man to the society which sustains him and to the technology from which he now draws much of his impetus." (p. 3)

À cette définition, on doit nécessairement inclure toutes les réflexions avancées par divers auteurs dans leurs recherches sur l'éducation aux médias, publiées par l'Unesco en 1984.[46] Ils délibèrent, entre autres, sur des questions telles que les contenus de l'éducation aux médias; la culture qui se conquiert et celle qui est donnée, gratuite; le rôle des éducateurs et celui des communicateurs; l'introduction de "curricula spécifiques portant sur les médias" ou leur

---

[46] Collectif, L'éducation aux médias, Unesco, Paris, 1984.

intégration "dans le programme général des processus et des méthodes facilitant la recherche, l'appropriation, le traitement et la systématisation des informations disponibles". On traite aussi de la "maintenance technologique" et de la préparation adéquate des enseignantes et des enseignants. C'est une synthèse précieuse de "ce qui se pense et se fait dans le domaine de l'éducation aux médias, aujourd'hui, dans le monde"[47]. A ce titre, l'oeuvre demeure une référence unique pour toute personne intéressée par le sujet.

C'est grâce à cet ouvrage que nous avons découvert le modèle curriculaire sur l'éducation aux médias proposé par Minkkinen.[48] C'est surtout par cette auteure que nous avons connu la façon d'aborder les médias. Le modèle suggéré par Minkkinen représente les résultats d'une vaste recherche sur le sujet entreprise à l'échelle internationale. Il s'appuie sur le matériel d'enseignement utilisé par les programmes nationaux de divers pays européens, de la Russie et des U.S.A. Il tient compte aussi des problèmes rencontrés pendant la

---

[47] ibid. p. 10.

[48] Sirkka Minkkinen, A General Curricular Model for Mass Media Education, Unesco, Espagne, 1978.

recherche et qui ont fait partie de l'expérience pratique incluse dans le modèle. L'auteure a considéré également les développements scientifiques dans le domaine. Les fondements et les sources du schéma de Minkkinen, en font un modèle crédible, rare et universel que l'on peut facilement adapter aux besoins locaux.

Minkkinen conçoit l'éducation aux médias à l'intérieur de trois éléments :

- l'éducation sociale
- la formation d'habilités en communication
- l'expression artistique.

Elle spécifie l'objectif de l'éducation aux médias :

> "The aim is to provide the pupils with an adequate and varied knowledge of the theory of the mass media and to instruct them in the use of these media for enriching their personnal development."[9]

Son cadre théorique repose sur des recherches en sociologie et en psychologie. Elle ajoute:

---

[9] ibid. p. 18.

> "The subjects examined include the social implications of communications, their development as part of the evolution of science and technology, and their dependance on the power and productive structures of society, on culture and on the social functions of these processes".[50]

Pour cette auteure, l'éducation aux médias cherche à se concentrer essentiellement sur l'ensemble de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent, sur son éducation intellectuelle et sur sa formation dans les domaines cognitifs, éthiques, philosophiques et esthétiques.

Somme toute, en proposant son modèle curriculaire, Minkkinen a tenté d'assimiler d'une façon harmonieuse et cohérente différentes stratégies d'apprentissage aux médias mises en pratique dans divers pays dont celles de la Finlande, de la France, de l'Italie, de l'Angleterre et des U.S.A. La singularité de son curriculum sur l'éducation aux médias élaboré à la demande de l'Unesco, en fait un outil indispensable pour quiconque veut élaborer un curriculum en la matière. On peut ne pas être d'accord avec les thèmes choisis et mis de l'avant; n'empêche que le document constitue une approche rigoureuse et scientifique en la matière.

---

[50] ibid.

En ce qui nous concerne, le modèle de Minkkinen nous a été bénéfique pour plusieurs raisons. D'abord, il repose essentiellement sur les principes et valeurs contenus dans les politiques de l'Unesco en matière d'éducation lesquelles sont intégrées dans celles de l'Association des écoles internationales et de l'E.I.O. (e.g. la solidarité internationale, le respect et la compréhension des autres cultures, etc.).

Il faut ajouter à cela la pertinence de son cadre théorique. Les buts se rapportent aux connaissances (cognitive goals), aux habiletés (goals relating to skills) et à la motivation (motivation goals). L'auteure utilise comme fondement un modèle classique en communication, celui de Lasswell. Influencés par son approche nous avons inclus dans notre curriculum des buts cognitifs et d'habiletés, reliés à la personnalité. À l'instar de Minkkinen nous avons utilisé le modèle plus récent de la théorie de l'information comme assise conceptuelle dans l'identification des domaines d'apprentissages aux médias. Bien que nous n'ayons pas utilisé comme tel l'ordre de progression suggéré par Minkkinen pour introduire les unités d'enseignement, ses "schèmes" nous

ont inspirés dans le choix des thèmes et des objectifs de notre curriculum.

Par ailleurs, nous nous sommes référés, à plusieurs reprises, aux détails des programmes établis par les divers pays tel que rapporté dans le rapport no. 80 de l'Unesco, "Media Studies in Education" (1977). Nous avons particulièrement apprécié l'apport des pays scandinaves en la matière. Les exposés sur l'éducation aux médias pratiquée dans ces pays traitent des concepts et des problèmes particuliers à cette discipline et des solutions possibles. L'étude de ces divers modèles nous a permis de découvrir des liens entre les diverses questions touchées et avec les difficultés auxquelles nous faisions face surtout en ce qui concerne la formulation d'objectifs et le choix de thèmes et de domaines d'études. De plus, ces essais nous ont fourni de précieux exemples de situations d'apprentissage ce qui nous a procuré une meilleure compréhension du phénomène de l'éducation aux médias.

Les relations que nous avons pu établir entre l'expérience scandinave et la nôtre nous a permis de transformer des perspectives déjà existantes en de nouvelles

possibilités adaptées aux besoins du milieu d'intervention. C'est à ce niveau croyons-nous que s'est réalisée une large part du processus de créativité.

CHAPITRE 3

La méthodologie de la recherche

1. La méthodologie suggérée

La création de trois comités

La chercheure et la direction de l'E.I.O. se sont entendues, préalablement, sur la façon la plus efficace pour entreprendre la recherche et l'intervention en créant trois comités de travail et ce, afin d'assurer la pleine participation du milieu.

- Le comité directeur
  - comité des décideurs dans l'orientation des activités reliées à la conception et l'élaboration du curriculum.
- Le comité des ressources internes
  - comité des conseillers pédagogiques qui fournira les renseignements nécessaires à la connaissance du milieu et de son environnement.

- Le comité de l'élaboration du curriculum

  - comité chargé de la conception et de l'élaboration du curriculum.

Il a aussi été convenu que, dans son rôle d'expert-conseil, la chercheure se rapporte exclusivement à la directrice de l'E.I.O. et participe aux travaux de chaque comité.

Par ailleurs, la chercheure a prévu que les outils et les thèmes utilisés pour cueillir les données soient précisés au cours de la recherche. Les renseignements ainsi transmis permettent une analyse réflexive et une généralisation des observations. Tout au long de la recherche, le processus est revu périodiquement et rajusté en concertation avec les intervenantes et les intervenants.

Le tableau suivant résume les caractéristiques propres à chaque comité.

Tableau 2

Les caractéristiques des comités

	# 1 **Comité directeur**	# 2 **Comité des ressources internes**	# 3 **Comité du curriculum**
Objectifs	• explorer ▪ concepts • philosophie • fondements ——▼—— curriculum • décider de l'orientation • évaluer	• obtenir de l'information • informer • valeurs • attitudes • ressources humaines • intégration • connaissance du milieu de l'intérieur	• planifier • élaborer • rédiger ——▼—— curriculum
Composition	• directrice, E.I.O. • directeur régional, Communication-Québec • conseillers pédagogiques • chercheure	• 6-7 conseillers pédagogiques choisis par l'E.I.O. et le Directeur des s.p. de la C.S.A. • chercheure	• 2 conseillers pédagogiques • chercheure
Techniques éventuelles	• dialogues • réunions	• réunions • analyse de documents • statistiques • questionnaire	• travaux de groupe • analyse de documents
Rencontres	• selon les besoins	• 2 ou 3	• selon les besoins
Spécificité	• rétroaction • transmission de savoirs réciproques	• rétroaction - - - - - -▸- - -	• rétraction - - - -▸

Le schéma planifié

La figure 3 résume les activités propres au déroulement de la recherche tout en illustrant le cheminement des étapes projetées.[51]

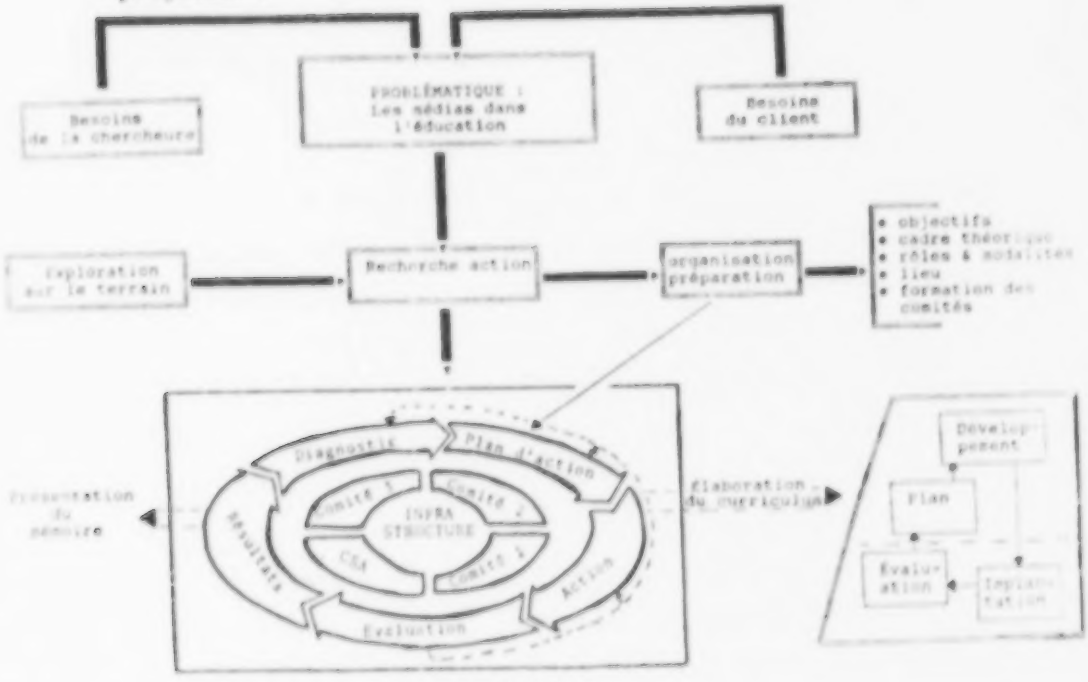


Figure 3.

Le schéma de la recherche

[51] cf. infra, appendice 2, pour les principales activités du parcours planifié et les échéanciers, p. 150.

Lors d'une première exploration, la chercheure définit avec le groupe client, la Commission scolaire d'Aylmer (C.S.A.) et l'École internationale de l'Outaouais (E.I.O.), les besoins réciproques. Ensemble, ils s'entendent sur la nature de la problématique, conviennent des objectifs du projet et des stratégies pour les atteindre.

Une fois les négociations préliminaires terminées, on procède au diagnostic, c'est-à-dire, à une évaluation sur le terrain des valeurs, des perceptions et des aspirations des pédagogues relativement à l'éducation aux médias. Cette étape est importante puisqu'elle permet d'identifier les priorités et les objectifs d'apprentissage du programme médiatique. C'est le plan d'action qui sert de guide à l'élaboration du curriculum. On procède ensuite à l'évaluation du processus parcouru. Cette appréciation découle de la rétroaction des participantes et participants et de la chercheure tout au long de la recherche. La dernière étape représente les résultats de la recherche, à savoir, le curriculum conçu et planifié et le mémoire présenté à l'UQUAH.

Les trois comités décrits dans les pages précédentes ainsi que la C.S.A. constituent l'infrastructure du processus

de recherche. En tant que participants à la recherche, les membres agissent comme décideurs, co-gestionnaires et co-chercheurs.

2. La méthodologie revisée

Le schéma réel de la recherche

Dans la pratique, la chercheure a utilisé le schéma planifié tout au long du parcours. Cependant, à la lumière, des apprentissages acquis en cours de route, elle a su en raffiner la composition comme le démontre la figure suivante.

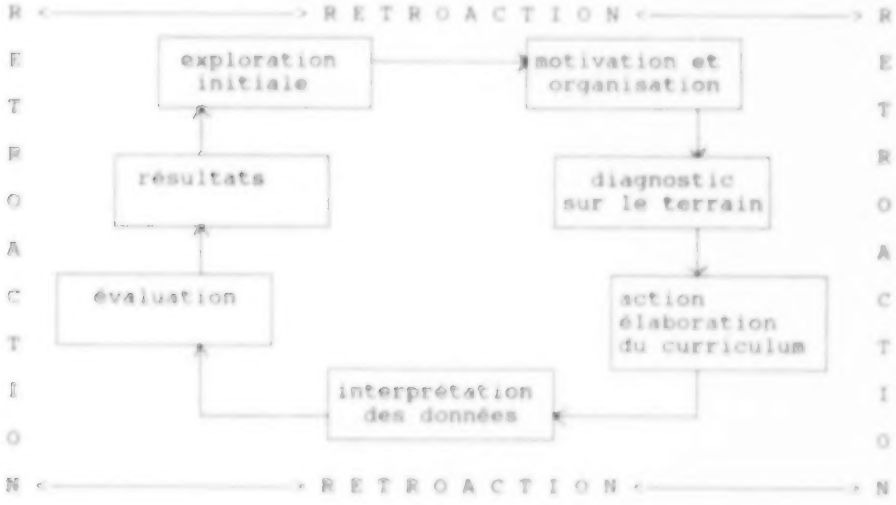


Figure 4. Le schéma revisé

Si on en compare la teneur avec celle de la figure 3[52], on observe très peu de changements dans le déroulement. L'*exploration initiale* quoique représentée différemment reste essentiellement la même. Elle constitue, en réalité, un diagnostic rudimentaire de la situation à partir des besoins réciproques de la chercheure et du groupe-client.

La *deuxième étape* concerne l'organisation de la recherche, les rôles, les mandats, le choix des participantes et participants et la motivation à la participation. Un plan d'action est présenté à la fin de l'étape, après les négociations préliminaires.

Cette phase, empruntée entièrement à Le Boterf (1981) a été appliquée telle quelle[53] sauf pour la formation des chercheurs ou des groupes de recherche. Selon lui,

> "... les «promoteurs» de l'enquête-participation, en association étroite avec les organisations représentatives de la population réalisent les tâches suivantes :

---

[52] cf. supra, p. 53.

[53] op. cit. pp. 259 et 260.

> • discussion du projet d'enquête-participation avec la population et ses représentants,
> • définition du cadre théorique de l'enquête-participation : objectifs, concepts, hypothèses, méthodes,
> • délimitation de la zone à étudier,
> • organisation du processus d'enquête-participation (institutions et groupes à associer, distribution des tâches, procédures et répartition des décisions...),
> • sélection et formation des chercheurs ou des groupes de recherche,
> • élaboration et approbation du budget,
> • élaboration du calendrier des opérations à effectuer,
> • constitution d'une structure de régulation et d'analyse du travail effectué par les animateurs de l'enquête-participation. Il s'agit d'une instance de questionnement scientifique des orientations et du processus mis en oeuvre."

La *troisième étape*, le diagnostic des pédagogues vient confirmer ou infirmer le premier diagnostic obtenu lors de l'exploration initiale. Cette étape a fourni les valeurs, les perceptions, et les priorités du groupe-client lesquelles, selon le modèle de Goulet, doivent s'inscrire dans les premières intentions du curriculum. En obtenant l'information de l'intérieur, la chercheure a pu découvrir "l'univers vécu par la population des enquêtés"[54] et analyser la situation actuelle dans son contexte réel.

---

[54] ibid. p. 260.

La *quatrième étape* inclut l'action comme telle c'est-à-dire la conception et la planification du curriculum sur l'éducation aux médias et le processus de recherche afférent. Cette phase d'analyse du problème reposait essentiellement sur les attitudes, les comportements du groupe-client vis-à-vis les mass-médias et sur ses perceptions de la définition du problème, école et médias. Nous rendons compte des résultats de ces rencontres à la section 3 du chapitre 4 (p. 83).

La *cinquième étape*, l'interprétation des données comprend la cueillette des données, l'analyse et la synthèse des résultats obtenus par rapport aux résultats escomptés.

La *sixième étape* contient l'évaluation du projet à partir de l'auto-évaluation de la chercheure et de l'évaluation des intervenantes et des intervenants.

Il est à noter que le processus de rétroaction s'est poursuivi pendant toutes les étapes de la recherche. Ce feedback a permis de rajuster le plan de départ au fur et à mesure qu'on avançait dans l'exploration.

Le processus a produit deux résultats, le curriculum conçu et planifié et le mémoire présenté à l'UQUAH.

Le processus curriculaire

Inspirée par le modèle de Goulet (1986) et par les démarches de David Pratt, la chercheure a entrepris les étapes suivantes pour élaborer le curriculum de l'E.I.O. sur l'initiation aux médias.

La première étape *: L'évaluation des besoins*

En utilisant diverses méthodes pour cueillir les données (e.g. questionnaires, rencontres) nous avons établi des priorités, identifié les besoins d'apprentissage, cerné le rôle de l'école et abordé des problèmes spécifiques (e.g. manque d'information, méfiance initiale).

La deuxième étape *: L'organisation du curriculum*

Avec le deuxième comité de travail nous avons établi les paramètres et les critères du modèle curriculaire prévu et

nous avons identifié les ressources. Nous avons considéré aussi les contraintes.

David Pratt suggère, à cette étape-ci, de procéder à l'analyse de l'impact du curriculum dans l'école. Dans notre cas, nous n'avons pu entreprendre cette activité puisque l'E.I.O., n'ayant pas encore ouvert ses portes, en était à l'embauche de son personnel et à la création de ses programmes. Cependant nous croyons important d'apporter, ici, quelques observations relativement à l'impact de notre recherche et du curriculum sur les médias auprès de la Commission scolaire d'Aylmer (C.S.A.) puisque, sauf pour la directrice de l'E.I.O., toutes les intervenantes et les intervenants relevaient des ressources éducatives de la C.S.A.

L'ouverture d'esprit du personnel scolaire vis-à-vis les médias était positive. Comment expliquer alors une méfiance exprimée au départ par le comité des ressources internes? Nous avons exploré une réponse avec le milieu d'intervention. D'abord les informations sur le projet de recherche (e.g. ses objectifs, le rôle de la chercheure, des membres, les expectatives, le type de participation) n'avaient pas été transmises au personnel comme le pensait la chercheure, ce qui

a créé de la confusion et une certaine méfiance. Mais les appréhensions semblaient provenir moins des attitudes face aux médias et à la recherche que de la réserve entretenue à l'égard de l'E.I.O. dont la création au sein de la C.S.A. occasionnait des changements. Cette constation est significative dans la mesure où l'on considère que l'arrivée d'une recherche sur le terrain pour élaborer un curriculum sur les médias dans une nouvelle école où l'on demande la participation du personnel qui n'est pas rattaché à cette école et qui, en plus, entretient certains malaises face aux nouveautés amenées par cette école ne peut qu'occasionner, inévitablement, méfiance et scepticisme.

Nous n'avons pu mesurer l'impact du curriculum sur l'École pour des raisons évidentes. Mais nous reconnaissons le type d'impact, quoique minime, qu'a pu avoir l'élaboration du curriculum dans le milieu d'intervention en général. Le processus de planification, par exemple, a permis une sensibilisation du milieu éducatif au phénomène de l'éducation aux médias.[55] Il a aussi enclenché le processus de communication de la recherche entre les ressources éducatives

---

[55] cf. <u>infra</u>, chapitre 5, p. 119.

et l'E.I.O. Il a permis au milieu d'intervention de trouver ses propres solutions, de participer dès la phase de conception du curriculum et d'apprécier, entre autres, la satisfaction d'innover un programme pédagogique à partir d'un travail d'équipe et d'un climat positif et stimulant.

La troisième étape *: Les spécifications des apprentissages escomptés*

C'est à cette étape que la chercheure a entrepris intensément ses recherches dans le domaine de la communication et des médias, et dans celui de l'éducation aux médias. Elle s'est familiarisée avec certains travaux qui portaient notamment sur la sémiologie, la télévision, le journal, le cinéma, sur les "jeunes téléspectateurs actifs" et la technologie éducative.[56] Tel qu'indiqué précédemment, elle a étudié les rapports de l'Unesco sur l'éducation aux médias. Elle a aussi consulté divers ouvrages gouvernementaux. Soulignons, entre autres, le document d'appui "La compétence médiatique cycles intermédiaire et supérieur" du Gouvernement de l'Ontario (1989).

---

[56] cf. infra, bibliographie, p. 143.

Faisant suite aux données colligées à partir de deux sources principales à savoir, la littérature spécialisée et le milieu pratique, elle a élaboré une première esquisse du contenu du curriculum soumise à la directrice de l'E.I.O. lors d'une rencontre pour discuter du sujet.[57]

Par la suite, la chercheure a proposé la justification du curriculum et elle a formulé les objectifs. Pour ce faire, elle a inventorié tous les objectifs contenus dans chaque rapport sur les divers pays publié par l'Unesco (1977), tous les objectifs proposés par Sirkka Minkkinen (1979), tous les objectifs soulevés par le collectif dans l'ouvrage intitulé L'éducation aux médias (Unesco, 1984). Elle a classé ces objectifs selon les quatre perspectives suggérées par Minkkinen à savoir les aspects cognitifs/informatifs, esthétiques et créatifs, éthiques et reliés à la personnalité et aux habiletés. Elle les a ordonnés en se servant du rapport-synthèse du comité des ressources internes et du journal de bord selon une formule déjà en usage à la C.S.A.[58]

---

[57] cf. infra, appendice 6, p. 168.

[58] cf. infra, appendice 7, p. 188.

Enfin, elle a procédé à la formulation même des objectifs en se référant au vocabulaire familier du milieu et au modèle proposé par D. Morissette tel que présenté par Louise Bélair (1987-88).[59]

***La quatrième étape** : La validité et la fiabilité des objectifs.*

La triangulation et la rétroaction individuelle et de groupe constituaient les méthodes de validité et de fiabilité.

La récapitulation des quatre étapes

La figure 4 ci-dessous illustre le schéma des étapes entreprises inspirées des modèles de Goulet et de Pratt.

---

[59] cf. infra, appendice 8, p. 191.

Figure 5.
Schéma de l'élaboration du curriculum

Les objectifs et les modalités

Notre intervention comportait un processus de rétroaction après chaque phase. Bien que nos objectifs de départ soient restés les mêmes, ils ont été précisés à mesure qu'on avançait dans la recherche. Par ailleurs, la nature et l'étendue de la participation ont changé par rapport aux premières prévisions. Comme le souligne Dave Brown (1981) :

> "The intermingling of diverse parties and multiple objectives makes participative research difficult to predict or control over time. Laboratory experiments may be able to precisely determine objectives, participants, and outcomes of their research; participative inquirers have difficulty in forecasting, let alone controlling, any of the thesis."[60]

Ne pouvant prédire exactement la nature des objectifs à cause du type de recherche choisi, l'orientation de départ ne pouvait être que très générale.

La seule certitude que nous avions était l'absence à l'E.I.O., d'un curriculum sur l'initiation aux médias. Il

---

[60] op. cit., p. 310.

fallait créer le curriculum et ainsi obtenir une nouvelle compréhension du processus et du produit lui-même. De plus, on impliquait le groupe-client dans la recherche en vue de le sensibiliser à l'éducation aux médias.

Nous avons concentré notre attention sur le processus et les résultats de la participation du milieu dans l'élaboration d'un curriculum sur l'éducation aux médias. Plus spécifiquement, nous avons exploré les moyens par lesquels l'école peut appréhender les médias comme objets d'études, les étapes à entreprendre pour y arriver et les conditions nécessaires à l'obtention de résultats positifs.

De fait, les résultats productifs de notre recherche, le processus parcouru et les conditions favorables pour les réaliser représentent une façon pour l'école de prendre position et de s'organiser pour assumer ses responsabilités face aux médias. Dans cette optique, nous avons atteint les deux objectifs proposés originellement dans notre projet de recherche.

À un moment du processus, des sous-objectifs vinrent se greffer à ces deux objectifs. Il suffit d'en mentionner

quelques-uns : identifier en priorité les principes et les valeurs du milieu, les apprentissages et les habiletés; déterminer et formuler les objectifs terminaux et intermédiaires; déterminer la nature et l'étendue de l'éducation aux médias. En réalité, les objectifs de chaque comité de travail se transformaient en sous-objectifs pour préciser les deux objectifs de départ.

Pour ce qui est des modalités, on a déjà identifié, dans la proposition de recherche, les principales étapes du projet, les résultats escomptés après chaque étape, les échéanciers et la composition et les caractéristiques des trois comités de travail décrits au chapitre 3 de ce mémoire. Il suffit de mentionner ici que, en terme d'échéancier, la recherche s'est terminée dans le temps prescrit. Par ailleurs, l'étape du diagnostic s'est révélée plus longue que prévue. Surtout parce qu'on devait compter sur la disponibilité de chaque membre du comité des ressources internes pour assurer une pleine participation.

En terminant cette section, nous voulons souligner trois notions essentielles propres aux modalités qu'on a soit effleurées soit passées sous silence dans le plan de

départ. Il s'agit de la rétroaction, de la communication et de la coordination.

On avait prévu une rétroaction après chacune des étapes de notre recherche. Mais c'est seulement une fois le cheminement de la recherche engagé que nous avons véritablement reconnu la nécessité de ce processus dans une recherche action. Le Boterf (1981) insiste avec raison sur le rôle du "feed-back" dans une enquête participation. Selon lui,

> "Un des principes directeurs de l'enquête-participation est d'organiser, à chaque phase de l'enquête, une activité de «feed-back» et de discussion des résultats auprès des enquêtés eux-mêmes.
> L'objectif de ce «feed-back» des données recueillies au cours de la phase d'exploration est donc triple :
> — Présenter un premier «miroir» à la population enquêtée en lui demandant si elle s'y reconnaît et — par le fait même
> — Introduire un processus d'analyse de la situation par les enquêtés eux-mêmes.
> — Élaborer et discuter les hypothèses constituant la problématique de la recherche pour les phases ultérieures.
> — Instituer une relation de coopération entre les enquêteurs (...) et les enquêtés."[61]

---

[61] op. cit. p. 81.

Lors notre intervention, on a établi un processus de "feed-back" pour chaque comité de travail. La rétroaction constitue, pour nous, un élément majeur de la communication.

Dans la recherche centrée sur la participation, la communication forme un pivot indispensable. À mesure qu'augmente le nombre de participantes et de participants le processus de communication est primordial pour, entre autres, éviter tous malentendus, frustrations et confusion et pour assurer la participation et la satisfaction de chacune et de chacun.

Cependant, établir un processus de communication dans un plan de recherche action comme la nôtre est difficile puisqu'un tel processus implique une dynamique imprévisible qui lui est propre. Comme le souligne Merriam (1988) :

> "One of the assumptions underlying qualitative research is that reality is holistic, multidimensional, and everchanging; it is not a simple, fixed, objective phenomenon waiting to be discovered, observed, and measured."[62]

---

[62] Merriam Sharan, B., Case Study Research in Education, A qualitative Approach, Tossey-Bass Publishers, U.S.A., 1988, p. 167.

Il convient d'être conscient de l'aspect capital de la communication dès le début de la recherche. Toutefois, ce n'est qu'une fois le parcours engagé que l'on peut en élaborer les convenances selon le moment vécu et les circonstances locales.

La rétroaction et la communication sont des caractéristiques fondamentales à toute recherche action. Elles exigent temps, énergies et coordination. En effet, avec le souci constant de communiquer et de réagir, on a dû augmenter les déplacements, les rencontres personnelles et les activités de recherche qu'il fallait organiser et agencer. La directrice de l'E.I.O. et la chercheure dans leur rôle de leadership ont partagé les fonctions de coordination.

La validité

Les trois groupes de travail ont réagi à tous les rapports préparés par la chercheure et rectifié l'expérimentation lorsque nécessaire. La rétroaction a été assurée par la chercheure auprès de deux professeurs de

l'UQUAH : Gaétane Payeur et André Dolbec. La triangulation a été le mode de validité privilégié par la chercheure.

L'évaluation

La chercheure et les intervenantes et intervenants ont été réciproquement impliqués dans l'évaluation. L'évaluation a été "délibérative".[63] La chercheure a fait état, périodiquement, de la progression de la situation mesurée en terme d'écarts entre les résultats escomptés et les résultats réels. Des rapports périodiques ont été soumis au comité directeur pour discussion et ajustements. L'évaluation a été entreprise à intervalle régulier comme prévu.

---

[63] Donmayer, R. "Evaluation as Deliberations: Issues Assumptions and Findings from an Exploratory Study" (1983), Codex, Tome 2, A. Dolbec, G. Payeur, 1989, p. 312.

CHAPITRE 4

L'intervention : un compte rendu et une analyse critique

Dans ce chapitre nous analysons le processus dans son ensemble et nous rendons compte des résultats vécus sur le terrain eu égard aux deux principaux éléments de l'intervention à savoir la recherche action et l'élaboration d'un curriculum sur l'éducation aux médias. Nous soulignons les ajustements, les modifications ou les intégrations que nous avons apportés au cours de la recherche en regard aux intentions de départ.

Dans notre analyse, nous considérons les éléments qui nous ont fourni une meilleure compréhension des deux phénomènes à l'étude : la cueillette des données, les résultats par questionnaire, les rencontres des comités, la participation, la triangulation, la validité et la "transférabilité".

Nous poursuivons nos observations dans un contexte global relié aux facteurs qui ont influencé les résultats positifs de la recherche.

Nous terminons le chapitre en présentant le contenu du curriculum sur l'éducation aux médias, ses thèmes, séquences et objectifs d'apprentissage.

1. La cueillette des données

Pour cueillir l'information, la chercheure a organisé des rencontres avec les trois comités de travail et des entretiens individuels. Elle a aussi utilisé divers questionnaires. Par ailleurs, le journal de bord et les procès-verbaux ont servi d'aide-mémoire précieux. Nous traitons de ces éléments ci-dessous.

a) Les ***trois comités*** se sont avérés des outils efficaces pour obtenir l'information nécessaire à l'intervention et à la réalisation de son produit. De plus, ils ont permis une participation et une sensibilisation à l'éducation aux médias. Cependant, cette approche requiert l'implication de plusieurs personnes. De

facto, elle nécessite de bonnes qualités de coordination, du temps et de l'énergie pour former et organiser les comités selon la disponibilité de chaque membre et voir à la pleine participation de toutes et de tous. Malgré cela, dans une recherche action comme la nôtre où les échéanciers sont serrés et où les participantes et les participants sont impliqués dans plusieurs projets à la fois, une telle approche se révèle un outil très efficace.

b) Les ***entretiens individuels***, en plus de fournir des informations informelles, ce qui permettait une analyse plus complète du milieu d'intervention, favorisaient des échanges de personne à personne. Cette approche permettait une meilleure compréhension de l'autre et facilitait l'intégration de la chercheure dans le milieu. Elle permettait aussi de compléter les renseignements reçus de façon formelle.

c) Le ***journal de bord*** a servi à l'enregistrement détaillé de l'expérience vécue. Après chaque rencontre individuelle ou de groupe et après chaque appel téléphonique, on notait les faits pertinents suivis des

commentaires ou des observations personnelles de la chercheure. Le journal de bord a surtout servi d'aide-mémoire et de point de repère. Il a été très utile lors de l'analyse des résultats de la recherche et pour l'évaluation du projet. Ce fut aussi un outil efficace pour préparer l'ordre du jour des rencontres ou pour traiter des imprévus dans le contexte plus vaste du projet et pour sélectionner les activités planifiées ou non.

d) Les ***procès-verbaux*** ont servi à déterminer l'agenda des réunions à venir. On les a utilisés pour guider et orienter les activités et pour établir nos priorités. Pour la chercheure, cette dernière approche fut très appréciée et très efficace pour clarifier ou rappeler des points saillants. Le rapport-synthèse en est un exemple.

Ce qu'il importe de retenir, ici, c'est le recours à une multiplicité de moyens plutôt qu'à l'utilisation d'un seul outil. Cette variété de moyens utilisés pour cueillir les données a permis d'élargir les sources de données, de consolider leur crédibilité, de mieux analyser et de

comprendre le milieu d'intervention et d'assurer une interprétation plus juste de la situation réelle.

Les ***questionnaires*** ne visaient pas la mesure exacte d'attitudes ou de comportements. Leurs objectifs étaient précis :

- orienter les discussions, les réflexions des comités de travail
- connaître le milieu pratique : valeurs, perceptions, attitudes, postulats
- sensibiliser les intervenantes et intervenants à l'éducation aux médias
- fournir les critères de base au curriculum sur les médias

La première série de questions, extraites du questionnaire de Sultan et Satre (1983), a permis d'explorer les attitudes des intervenantes et des intervenants : comment ils regardent la télévision, les jugements qu'ils portent sur elle, la place qu'elle occupe dans la classe, ce qu'elle apporte aux enfants.[66] Le deuxième questionnaire a

---

[66] Sultant (J.), Satre (J.P.), La télévision, à la porte de l'école, les instituteurs et la télévision. Enquête de l'INRP, Paris, coll. "Audiovisuel et Communication", INA/Documentation française, 1981.

touché les mêmes thèmes mais portait sur l'ensemble des médias. Alors que le premier questionnaire comprenait 36 questions du type stimulus-réponse, le deuxième contenait 8 questions de style ouvert distribué uniquement dans le but de servir de guide général à la discussion.[65] On peut conclure que leur utilisation a rempli le rôle escompté, à savoir, fournir des indices pour stimuler la discussion et les réflexions de groupe.[66] Les neuf membres du comité des ressources internes ont répondu aux questions posées. Les résultats obtenus à partir de ces questionnaires sont résumés dans la prochaine section.

2. Sommaire des résultats par questionnaire

Questionnaire # 1 (du type stimulus-réponse)

Le groupe exprime des opinions partagées quant à la présence de la télévision dans notre civilisation (5 y sont favorables; 4 s'y opposent). Plusieurs croient que la

---

[65] cf. infra, appendice 4, pour les objectifs des questionnaires (p. 155) et les questions soumises aux membres (pp. 156 à 164).

[66] cf. infra, p. 84.

télévision pourrait devenir d'abord et avant tout un moyen d'information et un moyen de culture et que, prioritairement, elle devrait s'orienter, à l'avenir, vers l'information, le reportage et le documentaire.

Presque toutes et tous jugent l'apport culturel, l'information et la documentation comme étant des caractéristiques importantes du contenu télévisuel. Par contre, on considère que son caractère global est moins important que son caractère superficiel et on reconnait comme gênant le caractère fortuit de la télévision. Une certaine méfiance, donc, tempérée, cependant, par le jugement que l'on porte sur la transmission simultanée et la diffusion en direct considérées comme des aspects favorables et avantageux. Toutes et tous (9/9) apprécient favorablement la possibilité de "recevoir un événement au même moment que des millions d'autres spectateurs". En revanche, la plupart ne considèrent pas l'ubiquité comme une caractéristique télévisuelle importante.

La télévision n'est pas perçue comme un empêchement à la lecture ou au cinéma mais plutôt comme une incitation. La majorité perçoit la télévision comme un complément aux

cultures existantes, une prolongation et une stimulation à d'autres activités culturelles. Qu'elle provienne de la presse écrite, de la radio ou de la télévision, les intervenantes et les intervenants privilégient l'information et considèrent la presse écrite comme première source de renseignements. On apprécie, cependant, l'aspect universel de la télévision.

Quant à l'utilisation des médias en salle de classe, sans minimiser l'importance de la télévision et du cinéma, les intervenantes et les intervenants préfèrent, en priorité, l'utilisation de la bande dessinée et de la presse écrite. Certes, on encourage occasionnellement, les discussions sur certaines émissions de télévision mais il semble que celles-ci soient surtout des émissions d'information ou des documentaires utilisés comme outils d'enseignement.

Presque toutes et tous reconnaissent l'influence profonde qu'exerce la télévision sur les enfants et son apport complémentaire dans leur expérience du monde. Elle fait partie de leur culture et leur est bénéfique. les enfants peuvent apprendre par la "culture mosaïque" de la

télévision et intégrer l'information dispersée. On considère aussi la télévision comme un complément à l'action éducative des enseignantes et des enseignants mais on semble hésiter entre l'effet négatif ou positif de la télévision sur le rôle de l'école.

Questionnaire # 2 (du type ouvert)

Tout en reconnaissant l'importance des médias en tant qu'outils d'enseignement, certains intervenants ont exprimé leurs inquiétudes face à l'introduction des médias dans l'école en tant qu'objet d'apprentissage. C'est un "tiroir de plus [chez l'élève] qui n'en vaut pas le coup".

Cependant, parce que les médias sont une ouverture sur le monde et à cause de leur omniprésence dans la société, la majorité considère qu'il vaudrait mieux intégrer un curriculum sur les médias dans des disciplines telles l'histoire, la moralité, le français où l'élève pourrait exercer son esprit critique, apprendre "à placer sa pensée de façon cohérente" et développer un sens esthétique. Selon certains, la télévision et le cinéma, par exemple, banalisent les faits. L'école, alors, peut apprendre aux

élèves "la nouvelle façon de transmettre l'information", comment monter un film, comment l'apprécier davantage et à "s'émerveiller devant les choses belles". D'autre part, la publicité devient une forme de manipulation. Elle n'est pas véridique. Elle transmet des valeurs. Il faut donc apprendre à lire et à comprendre la publicité.

L'école ne peut se permettre "d'arriver en retard" sur les progrès imposés par les médias. Elle doit s'en faire une alliée, s'ajuster et conjuguer avec les diverses sources d'information en provenance de l'extérieur. La télévision, par exemple, vient "bousiller" les valeurs. L'école doit donc développer une certaines autonomie chez les élèves par rapport aux médias, les inciter à réfléchir et leur fournir les moyens de lire l'information. Elle doit s'interroger sur la "la façon la plus optimale de transmettre et de faire capter des messages". Les jeunes sont passifs devant la télévision. L'école doit les rendre actifs et les inciter "à aller plus loin que le regarder et le faire produire". C'est un rôle d'éveil et de changement de comportement. Les parents ont aussi un rôle à jouer surtout au niveau de la gestion de l'appareil télévisuel et des échanges avec les jeunes sur leurs émissions préférées. "Ils ne doivent pas

démissionner parce que la télévision est là." Les parents ont aussi des apprentissages à faire face aux médias.

3. Les rencontres de comités

Les comités représentaient le cadre élémentaire de notre recherche, son infrastructure. Tel que déjà indiqué, il y en avait trois[67] :

- le comité des ressources internes pour obtenir de l'information sur les valeurs et les attitudes du milieu d'intervention pour intégrer le chercheure et mieux connaître le milieu de l'intérieur

- le comité du curriculum pour planifier et élaborer le curriculum sur les médias

- le comité directeur pour explorer les fondements du curriculum, décider de son orientation et en évaluer le contenu et l'évolution.

---

[67] cf. supra, p. 50.

Nous résumons ci-dessous les points saillants des rencontres de chaque comité tout en y insérant des observations générales sur les interactions vécues et sur les modalités propres à chacune.

a) *Le comité des ressources internes*

Les rencontres de ce comité d'une durée de deux heures chacune, ont eu lieu le 16 janvier, le 13 février et le 6 mars 1991.

A l'occasion de la rencontre du 16 janvier et de celle du 6 mars neuf intervenantes et intervenants ont échangé leurs vues sur les médias en relation avec leurs habitudes personnelles, les jeunes et l'école. Pour faciliter la discussion, la chercheure a distribué les deux questionnaires discutés précédemment.

Il faut souligner que ces deux rencontres ont été très bénéfiques. Elles ont fourni de précieux renseignements sur les attitudes et perceptions du milieu scolaire face aux médias et ont favorisé la pleine participation de chaque intervenante et intervenant. Elles ont facilité l'intégration de la chercheure tout en lui permettant de

mieux connaître la culture du milieu et son contexte particulier.

De plus, ces rencontres ont permis de déceler une certaine confusion quant à la définition d'un "curriculum" et du concept récent de "l'éducation aux médias" et d'élucider la signification de ces deux termes.

Nous relevons maintenant certains aspects de la deuxième des trois rencontres, celle du 13 février qui a marqué un point tournant dans le démarrage du processus de participation.

Cette rencontre devait rassembler les neuf membres du comité des ressources internes. Ceux-ci ont toutefois décidé d'annuler cette rencontre et de convier plutôt la directrice de l'E.I.O., le coordonnateur à l'enseignement, la conseillère et le conseiller pédagogique, tous deux membres du comité du curriculum, et la chercheure. Le directeur des ressources éducatives animait la rencontre. Il expliqua les buts de la réunion : clarifier le nombre d'heures reliées au programme médiatique, clarifier les rôles des participantes et des participants au projet de

recherche, et préciser la distinction entre la technologie de l'information et l'initiation aux médias.

Cette rencontre a dissipé toute confusion ou malentendu de départ pour la majorité des participantes et des participants bien que le malaise ait persisté chez certains. Elle fut un tournant important du projet. En cette occasion on a réglé un problème qui, ignoré, aurait entravé les activités en cours. De facto, cette rencontre enclenchait en quelque sorte le processus de communication indispensable À toute recherche action. Elle permettait aussi au milieu d'intervention d'évaluer la situation de sa propre initiative et de contribuer À la solution du problème soulevé.

On a profité de cette rencontre pour préciser le degré de participation et les responsabilités des participantes et participants. On a rassuré le groupe-client À propos du curriculum sur les médias : il répondrait aux exigences du ministère de l'Éducation du Québec et À celles de la Commission scolaire d'Aylmer. On a distingué les caractéristiques de la technologie de l'information, les médias en tant que supports pédagogiques et les médias en

tant qu'objets d'étude. On a pris le temps qu'il fallait pour s'assurer que la situation était claire et que les préoccupations exposées étaient dissipées. À partir de cette rencontre, l'ouverture et la confiance ont été renforcées et allaient caractériser la dynamique de tout le processus. Par la suite, la directrice de l'E.I.O. et le directeur des ressources éducatives ont eu d'autres entretiens.

Dans l'ensemble, l'information obtenue lors des trois rencontres du comité des ressources internes s'est avérée des plus efficaces. En plus d'obtenir les renseignements sur-le-champ, on se les procurait directement de la source et on pouvait vérifier l'exactitude des interprétations presque simultanément. On s'assurait ainsi d'une plus grande satisfaction et confiance du groupe-client et de la crédibilité des données.

Quand aux techniques utilisées avec ce comité, elles comprenaient les discussions en groupe, des rencontres individuelles et les questionnaires. Ces derniers ne représentaient pas des mesures exactes mais plutôt des

indices pour mieux connaître le milieu pratique et pour stimuler la discussion tel que souligné précédemment.

On avait aussi planifié l'obtention de renseignements sur les étudiants, la Commission scolaire d'Aylmer et la communauté locale. Le profil de la C.S.A. et celui de la communauté locale quoique intéressants ne se rapportaient pas directement à notre intervention. En effet, en termes de priorités, les besoins exprimés par les intervenantes et intervenants nous semblaient plus appropriés et représentaient ceux du milieu d'intervention. Pour ce qui est des élèves, la directrice de l'École nous en a fourni un profil sommaire.

Un rapport-synthèse a été envoyé à chaque participante et participant pour réactions ou objections. Il validait le contenu des rencontres.

b) *Le comité du curriculum*

Une première rencontre eut lieu le 11 avril, puis une autre le 26 avril et une dernière le 22 mai 1991. Ces rencontres représentaient de 2 à 4 heures de travail en

indices pour mieux connaître le milieu pratique et pour stimuler la discussion tel que souligné précédemment.

On avait aussi planifié l'obtention de renseignements sur les étudiants, la Commission scolaire d'Aylmer et la communauté locale. Le profil de la C.S.A. et celui de la communauté locale quoique intéressants ne se rapportaient pas directement à notre intervention. En effet, en termes de priorités, les besoins exprimés par les intervenantes et intervenants nous semblaient plus appropriés et représentaient ceux du milieu d'intervention. Pour ce qui est des élèves, la directrice de l'École nous en a fourni un profil sommaire.

Un rapport-synthèse a été envoyé à chaque participante et participant pour réactions ou objections. Il validait le contenu des rencontres.

b) ***Le comité du curriculum***

Une première rencontre eut lieu le 11 avril, puis une autre le 26 avril et une dernière le 22 mai 1991. Ces rencontres représentaient de 2 à 4 heures de travail en

groupe. Une conseillère et un conseiller pédagogiques, la directrice de l'E.I.O. et la chercheure formaient le comité.

En réponse à la demande de la directrice de l'École et tel que convenu lors d'un entretien téléphonique avec elle le 10 mars 1991, la chercheure a rédigé un premier document de travail qui fut présenté aux membres pour fin de discussion, le 11 avril. On a révisé en détail la première partie du document. On s'est mis d'accord sur le vocabulaire employé, les concepts et la forme du contenu et on a donné priorité aux apprentissages en considérant les attentes du milieu scolaire.

Lors de cette rencontre, il y a eu un échange profitable et bénéfique d'informations et de connaissances entre la chercheure et les autres membres, tant en ce qui concerne les préoccupations du milieu vis-à-vis l'enseignement, les apprentissages et les enfants, ou les contraintes administratives ou les préoccupations particulières de l'Association des écoles internationales qu'au plan de l'élaboration du curriculum et de l'éducation aux médias.

Une atmosphère positive et conciliante régnait dès le départ. On intervenait de façon constructive en apportant des éclaircissements sur le sujet à l'étude en même temps qu'une meilleure compréhension. Les appréhensions initiales de la chercheure qui voyait la possibilité d'un refus des fondements proposés se sont vite dissipées.

Les rencontres individuelles ou de groupe de ce comité ont été des plus utiles. Elles ont permis à la chercheure non seulement de poursuivre son diagnostic de la situation actuelle mais aussi une façon de rassembler les pensées et les sentiments exprimés par le milieu pratique et de les traduire en termes familiers.

Lors de la deuxième rencontre nous avons révisé à nouveau la première partie du document modifié lors de la rencontre précédente. À cette rencontre il y eut de très bons échanges entre la conseillère et le conseiller pédagogiques et la directrice de l'École. Le climat en était un de flexibilité, de respect et de professionnalisme. On sentait une complicité entre les membres. Le dynamisme, la motivation, la détermination et les exigences

professionnelles de chacune et de chacun ont contribué au climat de confiance qui existait.

D'autre part, faute de temps, on a dû se limiter à des commentaires généraux sur le plan d'études des médias. Ce qui ne simplifiait pas la tâche de la chercheure. Conséquemment entre la 2e rencontre et la 3e, la chercheure a dû procéder à des rencontres individuelles et des entretiens téléphoniques. Somme toute, chacune et chacun semblait prendre plaisir à l'exercice et satisfait du travail accompli.

Les techniques utilisées pour ce comité comprenaient le travail en groupe, l'analyse de documents et les entretiens individuels. La rétroaction était assurée par le processus même des rencontres. Le consensus à obtenir pour chaque élément proposé était de rigueur.

c) *Le comité directeur*

Les deux rencontres de ce groupe eurent lieu au début et à la fin du projet (le 25 octobre 1990[68] et le 22 mai 1991): une première fois lors de la recherche préliminaire pour explorer les concepts, la philosophie et les perceptions de chaque membre face aux médias et une dernière fois avec le comité du curriculum pour discuter, commenter et travailler en groupe le dernier document de travail et pour décider de son contenu. Le comité directeur était composé de la directrice de l'E.I.O., du directeur régional, Communication Québec, de la conseillère pédagogique, membre du comité du curriculum et de la chercheure. Le rôle assumé par ce comité incluait les fonctions d'évaluation et de prise de décision.

Le groupe décida, à la suggestion de la directrice de l'École, de combiner leur deuxième rencontre avec celle du comité du curriculum. Dans le but de favoriser les échanges et un climat de détente, on décida de se rencontrer au

---

[68] cf. infra appendice 5, pour le compte rendu de cette rencontre préparé par la directrice de l'E.I.O., p. 165. Cette rencontre a servi de base à l'orientation du projet de recherche.

déjeuner et de poursuivre les discussions et réflexions pendant l'après-midi.

Le but principal de cette rencontre était de discuter, de réfléchir et de prendre des décisions sur l'orientation et la planification du curriculum sur l'initiation aux médias. Lors de cette rencontre, la chercheure qui animait la réunion a d'abord fourni une mise à jour des activités et résumé les rencontres ou contacts qu'elle avait eus avec les divers "experts" consultés. Ensuite les membres du comité ont révisé le curriculum. Chaque élément fut discuté puis approuvé à partir d'un consensus.

Des rencontres individuelles se sont ajoutées aux rencontres de groupe. Les entretiens individuels ont surtout servi à fournir de l'information supplémentaire et à rendre compte des étapes entreprises. Six rencontres eurent lieu entre la chercheure et la directrice de l'E.I.O. sans compter les appels téléphoniques soit pour préciser ou compléter une information soit pour fournir un compte rendu ou pour prendre des décisions. Cette étroite collaboration affecta de façon positive le déroulement de la recherche tout en stimulant la concertation.

4. La participation

La chercheure de concert avec le groupe-client ont défini le cadre de la recherche. Ainsi les deux se sont impliqués activement dans la recherche à des degrés différents. À ce sujet Le Boterf (1981) déclare :

> ""Le niveau visé" de participation de la population enquêtée peut être plus au moins élevé, plus au moins progressif selon les ressources dont on dispose, les contraintes existantes et les options sociopolitiques que l'on poursuit."[69]

Dans notre cas, la participation s'étendait au coordonnateur à l'enseignement, aux conseillères et conseillers pédagogiques, au directeur des ressources éducatives, à la directrice de l'E.I.O., à la chercheure et aux "experts" ou spécialistes selon les domaines touchés. Il faut avouer que l'idéal aurait été d'impliquer les enfants, le personnel enseignant de l'E.I.O. et les parents. Mais au moment de la réalisation du projet, l'École n'avait pas encore ouvert ses portes et ces personnes n'étaient pas encore présentes. Puisqu'on savait qu'un grand nombre d'élèves proviendrait possiblement de la même localité et

---

[69] op. cit. p. 63.

que le personnel enseignant serait recruté parmi celui de la Commission scolaire d'Aylmer, la chercheure décida avec le groupe-client de considérer l'expérience et les connaissances du personnel des ressources éducatives, comme des atouts représentatifs du milieu d'intervention.

Au début, on avait l'impression que la plupart participait à la recherche parce qu'ils ou elles y étaient contraint(e)s. Cependant, cette perception de départ s'est dissipée en cours de route. Une pleine participation du comité des ressources internes n'était pas nécessaire. Le temps de participation alloué par ses membres était satisfaisant puisque la chercheure a obtenu suffisamment d'information pour diagnostiquer la situation actuelle et s'en servir lors de l'élaboration du curriculum. Au moment des négociations préliminaires, pour des raisons administratives exprimées par le milieu d'intervention, la chercheure avait convenu avec la direction de la C.S.A. du "niveau le plus élémentaire de la participation". Ce qui consistait à rencontrer les membres du comité des ressources internes à deux ou trois reprises pour obtenir les données nécessaires à la réalisation du projet.

Les mêmes conditions s'appliquaient pour la participation de la conseillère et du conseiller pédagogiques au comité du curriculum. Quoique consciente des contraintes, la chercheure espérait initialement une participation partagée et un rôle similaire entre les trois participants. Mais si la participation des deux membres fut plus modeste que souhaitée (ce qui augmentait la participation de la chercheure dans l'intervention) ce changement de parcours a pu être compensé. Effectivement, pour s'y adapter, la chercheure a eu recours aux conférences téléphoniques, aux entretiens individuels, et à la participation imprévue d'un troisième membre, la directrice de l'E.I.O. Conséquemment les rôles ont été modifiés.

La chercheure devenait véritablement un expert-conseil participant. C'est elle qui cherchait et colligeait les données, les interprétait et les diffusait. Elle animait chaque rencontre. Elle rédigeait les documents de travail suite aux consultations diverses et les modifiait selon le cas. Bien que, initialement, le groupe-client ait participé à l'identification des objectifs et des méthodes à entreprendre, pendant l'intervention, ce rôle fut assumé entièrement par la chercheure, le groupe-client se réservant

un rôle de rétroaction. Dans ce rôle, les autres membres du comité proposaient des documents de référence, discutaient, analysaient chaque points essentiels, retravaillaient même certains paragraphes, questionnaient, proposaient, renseignaient et évaluaient le contenu et l'orientation du produit.

La participation de la directrice de l'E.I.O. a certes été un tournant majeur de la recherche. Présente à chaque étape de la réalisation du projet, la directrice de l'École, a assumé un rôle de co-leadership, de décideur, de relationniste, de coordinatrice et de co-gestionnaire, en plus de s'impliquer dans le processus de rétroaction. Elle avait fait de ce projet une priorité, ce qui a grandement facilité la tâche de la chercheure sans toutefois diminuer sa charge de travail.

Pendant tout le projet, la directrice de l'École et la chercheure ont partagé le leadership et formaient une équipe motrice au projet. Elles ont géré les imprévus tant au niveau des interactions qu'au niveau des opérations, l'une complétant les activités de l'autre sans qu'il y ait chevauchement. Au début pour rassurer les membres du comité

des ressources internes qui n'étaient pas au courant de la recherche, il a fallu que la directrice de l'École, la chercheure, et le directeur des ressources éducatives ouvrent les canaux de communication et créent un climat de confiance pour s'assurer de la bonne marche du projet. On a pris le temps qu'il fallait pour dialoguer, rétablir la situation et clarifier les ambiguïtés. Cette motivation à la communication était voulue par toutes les participantes et tous les participants du projet et était doublée d'une volonté à voir le projet se réaliser car la plupart étaient persuadés de la nécessité d'une éducation aux médias et de l'importance pour le milieu scolaire de s'y impliquer.

Tout compte fait, la participation élargie de la directrice de l'E.I.O. et celle plutôt limitée des autres membres du groupe ce sont avérés adéquats pour les besoins du moment. Les modifications imprévues n'ont pas affecté les apprentissages réciproques entre la chercheure et le groupe-client. Si on avait procédé autrement, on doute que les résultats aient été positifs ou que les échéanciers, variable importante dans cette recherche action, aient été respectés. De façon réciproque, la chercheure et le groupe-

client ont joué, chacun à leur tour un rôle d'expert-conseil.

Quoique l'accent ait été davantage axé sur la rétroaction, ceci n'affectait en rien la qualité de la participation. Le dynamisme, la motivation, la détermination et le professionnalisme de chacune et de chacun étaient contagieux. Ajoutons à cela l'expérience et la formation complémentaire entre les membres et l'ardeur au travail et on se retrouve avec une formule opérante.

En sensibilisant les membres à l'éducation aux médias, la chercheure s'improvisait formatrice sur-le-champ. Pour élaborer le curriculum, il a fallu qu'elle devienne exploratrice pour fouiller et comprendre le phénomène à l'étude.

Les intervenantes et intervenants ont joué à plein leur rôle de pédagogues tout au long de la recherche que ce soit lors de l'évaluation des attitudes vis-à-vis des médias ou lors de la formulation d'objectifs. En tant que bénéficiaire et groupe-client de la recherche, la Commission scolaire d'Aylmer est désormais dotée d'un programme

médiatique opérationnel qu'elle peut expérimenter, à titre de projet pilote, dès la prochaine année scolaire selon les souhaits de la direction de l'École.

Il est à noter que, malgré l'implication plus étendue de la chercheure dans l'intervention, elle a choisi d'intervenir de façon discrète préférant à chaque occasion que l'initiative provienne, si possible, du groupe-client. Elle s'assurait alors que l'information qu'elle fournissait soit juste et précise, que les décisions pertinentes soient prises par le personnel concerné et que les avantages et les désavantages de chaque option proposée soient connus et pesés avant de faire un choix. Certains membres ont exprimé un malaise dans ce style de fonctionnement en regard au processus de décision. On n'était pas habitué à ce genre de participation. Mais l'implication de la directrice, la communication et le climat de confiance, la crédibilité et l'esprit d'équipe qui régnaient ont facilité l'adaptation et dissipé les premières hésitations.

Avant de conclure cette section nous voulons ajouter quelques réflexions supplémentaires. D'abord, il faut noter qu'à plusieurs occasions, pendant la recherche, nous avons

réalisé ce que Max Elden (1981) a exprimé en examinant le rôle du chercheur dans une recherche "participatoire". L'auteur constate que :

> "In participatory research compared to other types of research the researcher is more dependent on those from whom data come, has less unilateral control over the research process, and has more pressure to work from other people's definition of the situation."[70]

Plus loin en citant Herbst (1976), il se réfère au chercheur comme un agent de changement de l'extérieur (external change agent) dont l'un des problèmes majeurs est d'entrer dans une relation "where joint learning becomes possible". Il poursuit la citation de Herbst :

> "His task may or perhaps should not be the actual implementation of any new system, but that of contributing to the discovery and development of appropriate starting conditions for a process which can go on its own way."[71]

Dans la recherche action que nous avons entreprise la chercheure a participé indirectement avec les autres à un changement majeur à la C.S.A., à savoir la création en son sein, d'une École internationale, dont les programmes

---

[70] op. cit. p. 261.

[71] ibid. p. 262.

différent de ceux de l'école traditionnelle. Bien que la chercheure n'était pas un agent principal dans ce changement, elle contribuait à l'un des aspects de ce changement. Il a fallu en tenir compte dans l'établissement du processus de communication.

Finalement, une variable s'est avérée essentielle dans ce projet, l'appui des autorités. C'est pourquoi on partage les vues de Max Elden (1981) lorsqu'il observe que :

> "We note, however, that participative research in the workplace at least initially depends on the good will of those in power. Management at least must sanction a very open-ended start-up which, if successful, might lead to a change process not subject to unilateral management control."[72]

5. La triangulation, la validité et la "transférabilité"

À l'issue de cette recherche, nous convenons avec Sharan Merriam (1988)[73] que toute recherche dans sa dimension éthique est soucieuse de produire des savoirs valides et fiables. S'appuyant sur Lincoln et Guba (1985),

---

[72] ibid. p. 266.

[73] op. cit. p. 163.

elle suggère l'utilisation des termes "valeur véridique" (truth value) et "transférabilité" (transferability) pour désigner la validité interne et la validité externe, et du terme "consistance" pour exprimer la fiabilité. L'auteure note à juste titre :

> "Validity [...] must be assessed in terms of interpreting the investigator's experience rather than in terms of reality itself (which can never be grasped)".[74]

Pour Merriam, il existe six stratégies qu'un enquêteur peut utiliser pour s'assurer de la validité interne d'une recherche qualitative.[75] De ces six, nous en avons retenus quatre pour les besoins de notre recherche :

1. *La triangulation.* Nous avons utilisé divers outils pour cueillir les données : les rencontres de comité, les entretiens individuels, les questionnaires. On a aussi eu recours à six "experts" pour valider le curriculum. Ces conseillères et conseillers provenaient des divers domaines reliés à l'étude : communication, médias,

---

[74] ibid. p. 167.

[75] ibid. p. 169 à 170.

technologie éducative, recherche action, curriculum et éducation. Ces personnes ont entrepris une première lecture soit du mémoire, soit du curriculum, soit des deux. Chacun et chacune a renforcé le texte de ses remarques et/ou observations. Elles/ils ont apporté d'autres points ou commentaires et d'autres perspectives qui ont enrichi la rédaction du document. Leur collaboration a certes contribué à la crédibilité du projet.

2. *Le contrôle* (member check). Après chaque rencontre individuelle ou de groupe les membres devaient réviser les documents préparés par la chercheure. Merriam résume bien l'activité que nous avons entreprise à ce sujet : "taking data and interpretations back to the people from whom they were derived and asking them if the results are plausible".

3. *Le mode participatoire de la recherche* (participatory modes of research). Notre recherche étant une recherche action, nous avons

impliqué le personnel du milieu dans chaque phase de la recherche en partant de la conceptualisation du projet à la rédaction des résultats.

4. *Les inclinaisons de la chercheure* (researcher's biases) Merriam définit cette variable de cette façon : "Clarifying the researcher's assumptions, worldview, and theoretical orientation at the outset of the study". C'est ce que nous avons entrepris dans notre plan de recherche décrit au chapitre 3 de ce mémoire.

Nous n'avons pu avoir recours à l'observation à long terme, faute de temps, puisque l'application du curriculum ne se fera qu'en janvier prochain, ni à l'examen des paires (peer examination) parce que nous avons jugé pertinente, efficace et suffisante l'utilisation des quatre stratégies mentionnées ci-haut.

En termes de fiabilité nous constatons avec Lincoln et Guba (1981) :

> "Since it is impossible to have internal validity without reliability, a demonstration of internal

> validity amounts to a simultaneous demonstration of reliability"[76]

Pour ce qui est de la validité externe (transferability), nous la définissons, à l'instar de Merriam, comme étant le degré d'application de notre recherche à d'autres situations. Nous précisons, toutefois, qu'il s'agit, pour nous, du transfert d'un modèle participatoire et d'un modèle de planification de cirriculum et non du transfert de données auquel on se réfère dans d'autres types de recherche. Dans ce contexte, nous considérons notre étude comme un cas particulier. Sa validité externe est limitée. Cependant, par intuition, nous sommes convaincue que notre modèle pourrait s'appliquer à d'autres écoles même si celles-ci se distinguent de l'E.I.O. dans l'orientation de leurs programmes et dans leur culture institutionnelle. Des recherches subséquentes, similaires à la nôtre pourraient confirmer ou infirmer notre hypothèse.

---

[76] Propos rapportés par Sharan Merriam (1988), ibid. p. 171.

6. Dans une perspective globale

De façon générale, la recherche planifiée s'est déroulée comme prévu. Plusieurs facteurs ont contribué à ce résultat positif. Nous nous limitons, ici, à en souligner les principaux.

L'appui des autorités. Cet appui fut acquis dès le début de la recherche, lors des négociations préliminaires. On a constaté l'importance de ce facteur au niveau de l'organisation et de la participation au cours de la recherche. L'appui des autorités a semblé stimuler les compromis et a permis de surmonter certaines appréhensions de départ tout en facilitant l'intégration de la chercheure au milieu pratique.

Les paradigmes similaires. Dès les premières rencontres de la chercheure avec la direction et les membres du comité du curriculum, on a noté que l'équipe travaillait bien ensemble. Certes les personnalités, les antécédents socio-culturels sont des facteurs d'influence. Mais ce qui était remarquable, ici, c'est l'accord tacite des participants relativement aux principes et valeurs

fondamentales, et aux attitudes et croyances de ce groupe relativement à la philosophie éducative de chacune et de chacun et des besoins du milieu pratique. Cette cohérence paradigmatique favorisait une convergence d'énergie positive et créatrice dans un climat de confiance, de respect de la diversité de chacune et de chacun.

Le leadership. Pour que les résultats de la recherche soient réalistes et efficaces, l'initiative, la créativité et l'enthousiasme des leaders sont des atouts à toute recherche intervention. Mais il faut aussi mentionner l'importance de la complémentarité entre la directrice de l'École et la chercheure. De fait, en plus d'antécédents professionnels et académiques semblables, la directrice de l'École et la chercheure se sont entendues rapidement sur une vision du monde relative à l'éducation aux médias. De plus, leur expérience combinée en gestion a permis une planification réaliste et pragmatique, l'une apportant l'expérience du milieu pratique et l'autre la connaissance du sujet à l'étude, l'élaboration d'un curriculum sur l'éducation aux médias.

Le climat. À cela, il faut ajouter le contexte positif dans lequel s'est déroulé la recherche. Certes, au départ, la méfiance devant un sujet inconnu existait. Mais l'appui des autorités et la crédibilité de la chercheure dans son champ d'expertise ont contribué à surmonter cette méfiance initiale. Aussi, le désir de chacune et de chacun à communiquer pour éclaircir toute situation ambiguë a permis de créer un climat de confiance et de respect mutuel. Le dynamisme contagieux, la motivation, la détermination et la disponibilité de la directrice de l'École et des membres du comité du curriculum sont d'autres facteurs positifs qui ont influencé la dynamique du processus. Il faut aussi souligner la réceptivité et l'ouverture d'esprit de la majorité du personnel à l'éducation aux médias.

Le lieu. L'E.I.O. diffère des autres écoles de la région. Sa mission, ses programmes en font un cas unique, propice au développement d'initiatives originales. Les particularités de son plan d'études où les diverses aires d'interaction jouent un rôle interactif majeur entre les disciplines de base, favorisaient au départ, l'intégration des médias dans l'École, en tant qu'objets d'études.

Les objectifs. Max Elden (1981) mentionne que les buts de la recherche "participative" partent d'une théorie locale qui peut être mise en action et généralisée[77]. En choisissant d'entreprendre une recherche sur le terrain et de préciser ses théories en cours de route, nous avons maximisé la réceptivité devant les besoins exprimés par l'Institution et ceux ressortis par la chercheure. L'élaboration d'un curriculum sur les médias répondait à un problème concret énoncé par le milieu d'intervention et par la chercheure ce qui a contribué à l'utilité de la recherche et à l'application de ses résultats.

Modalités rigoureuses et souples. Quoique les stratégies planifiées aient été rigoureuses dans leur encadrement, cette précision a permis de mener le projet à terme selon l'horaire escompté. En effet, dans ce cas, il était impérieux de présenter le plan du curriculum sur les médias avant la fin juin. C'était une condition majeure à cause des vacances d'été du personnel et de l'ouverture officielle de l'E.I.O. prévue pour septembre prochain et

---

[77] cf. <u>infra</u>, appendice 1, p. 149.

parce que les exigences académiques nous contraignaient à soumettre ce mémoire avant le début de septembre.

Une approche intégrée. Nous aurions pu au départ, nous limiter à une seule méthodologie de recherche. Cependant cette décision n'aurait pas fourni les résultats escomptés. Ainsi, après un examen préliminaire, on a constaté que pour répondre aux besoins du milieu et assurer une plus grande flexibilité, il fallait s'en tenir à une diversité méthodologique et créer notre propre modèle d'opération. Nous avons donc extrait d'un certains nombre de méthodologies proposées par différents auteurs les éléments qui semblaient pertinents à nos objectifs de recherche. Nous les avons combinés et adaptés à nos besoins tout en nous assurant de la cohérence d'ensemble. Cette approche intégrée, découpée sur mesure, a certes influencé la parité entre les résultats planifiés et les résultats vécus réellement par les intervenantes et intervenants pendant la recherche sur le terrain. C'est grâce à ce genre d'approche que nous avons pu réaliser nos objectifs de départ, à savoir, par l'entremise d'une recherche action, suggérer des stratégies qui permettent à l'école de s'impliquer dans l'éducation aux médias et d'élaborer un curriculum.

7. Le curriculum présenté : quelques points essentiels

Le déroulement de la recherche nous a amené à la création d'un curriculum sur l'éducation aux médias. Nous reproduisons à l'appendice 7 (p. 169) le texte intégral que la chercheure a présenté au groupe-client, le 29 mai dernier. Nous voulons, ici, en présenter les points essentiels.

D'abord on établit le lien entre le curriculum et l'École en nous référant aux valeurs, aux principes et aux objectifs éducatifs contenus dans les politiques globales du Ministère de l'Éducation du Québec (M.E.Q.) et dans celles de l'École internationale de l'Outaouais (E.I.O.). On décrit, ensuite, le contexte dans lequel le curriculum s'est développé. On identifie, aussi, les éléments fondamentaux de l'éducation aux médias à l'E.I.O. à savoir, la compréhension des médias, l'appréciation des médias et la participation aux médias. On explique l'organisation du programme au plan du contenu et de la structure en fonction des séquences et de la progression des apprentissages et de leur articulation sous forme de spirale. On traite

brièvement des méthodes d'apprentissages propices à l'éducation aux médias. On touche à l'évaluation, à la démarche d'apprentissage et à la démarche pédagogique suggérées par le M.E.Q. pour bien ancrer le nouveau programme aux orientations existantes.

Finalement, on introduit le plan d'études même c'est-à-dire, l'objectif général, les thèmes, et les objectifs terminaux et intermédiaires. L'objectif général s'applique aux cinq années du secondaire. Par ailleurs, les six thèmes, présentés en 1re secondaire seront progressivement approfondis pendant les quatre années subséquentes. Ces six thèmes incluent le lien entre la communication générale et les médias, les fonctions des médias, l'histoire et le développement des médias, le langage audiovisuel, la fiction et la réalité et la sélection avertie. Les thèmes agissent comme des fils conducteurs entre les programmes de chaque année et comme points de gravitation.

Les objectifs terminaux et intermédiaires peuvent se reproduire aussi pendant les quatre années subséquentes. Il faudra alors les modifier selon les séquences et la progression des apprentissages. La formation en 1re

secondaire constitue une introduction générale aux aspects spécifiques qui seront repris plus en détail au cours des quatre prochaines années. On termine le programme médiatique en 5e secondaire où l'intégration et le transfert des apprentissages sont réalisés. En première secondaire, par exemple, on offrira une introduction à la communication générale et aux médias. En 2e secondaire, on poursuivra la formation de base en se référant exclusivement à la radio, au cinéma et à la télévision; en 3e on touchera à l'imprimé, en 4e aux nouveaux médias pour clore le programme en 5e secondaire avec la réalisation de projets qui refléteront la synthèse des apprentissages.

Maintenant que les assises sont élaborées, l'École procédera sous peu à l'élaboration des situations d'apprentissage.

CHAPITRE 5

L'évaluation de la recherche

Pour évaluer la recherche nous avons eu recours aux techniques de validité et de fiabilité déjà décrites dans le cadre du processus de rétroaction qui s'est poursuivi tout au long de la recherche. De plus, à la fin de l'étude nous avons fait appel aux réactions générales de chaque participante et participant. L'évaluation portait sur l'ensemble de la recherche. A cette fin, nous avons élaboré deux questionnaires l'un s'adressant au comité des ressources internes et l'autre au comité du curriculum.[78]

Les questions traitaient, entre autres, de la satisfaction-insatisfaction générale, des attentes, de la méthode de travail et des apprentissages générés par cette recherche.

Ancrée dans le réel, la recherche action implique des situations expérientielles riches de savoirs ciblés de façon

---

[78] cf. <u>infra</u>, appendice 9, pp. 192 à 200.

formelle ou informelle, selon les circonstances. Dans notre cas, le temps constituait un impératif contraignant. C'est pourquoi nous avons décidé de sensibiliser les participantes et participants à l'éducation aux médias d'une façon informelle, par l'entremise de discussions, de réflexions, et de prises de conscience sur la complexité des relations entre les médias, l'école, la société et l'individu.

Dans les pages suivantes, nous présentons et analysons les réactions de chaque comité. De plus, nous spécifions les apprentissages de la chercheure générés par cette intervention. Nous considérons enfin les modifications que nous apporterions à la recherche si on avait à la refaire.

1. L'évaluation du comité des ressources internes

Les commentaires se rapportaient aux deux rencontres (celles du 16 janvier et du 6 mars 1991) vécues par ce groupe. Des neuf membres, six ont répondu au questionnaire. En général, on a trouvé l'expérience satisfaisante. On a cependant déploré la désorientation de la première rencontre dû au manque d'information préalable sur les buts et le rôle du comité, renseignements que la chercheure croyait déjà

transmis par les autorités. Un participant a exprimé la difficulté à "discerner l'intégration au projet dans [la] globalité des objectifs priorisés de l'année scolaire". Dans ce cas, l'approche a été perçue comme "un parachutage de la préoccupation médiatique". Mais on ajoute "... je suis entièrement d'accord avec un tel programme et aussi à tous les niveaux et dans tous les ordres d'enseignement".

La deuxième rencontre fut considérée plus satisfaisante. Selon l'un d'eux :

> "Les objectifs ont été définis dès le début de la rencontre. De plus, les participants(es) avaient eu la chance de réfléchir sur le sujet. Respect de chacun et chacune. Bonne animation (écoute active)".

D'autre part, les six participantes et participants ont estimé avoir pris conscience des médias par rapport à leur activité professionnelle surtout en ce qui concerne l'importance d'une éducation aux médias.

Il faut souligner que, bien qu'il y ait eu satisfaction générale et sensibilisation au phénomène médiatique, certains ont avoué avoir eu l'impression de perdre leur temps.

Il est certes difficile de juger l'apport d'une première rencontre, par exemple, où les trois quart du temps furent consacrés aux inquiétudes du groupe face aux visées de l'École internationale de l'Outaouais dans le domaine des médias. On était notamment préoccupé par le nombre d'heures d'enseignement, le chevauchement possible avec d'autres programmes et la pertinence du programme par rapport aux directives ministérielles. Au surplus les responsables n'avaient pas informé le groupe sur les objectifs de la rencontre. Ce fut tout de même un exercice valable qui a permis une mise au point du groupe avec l'E.I.O. Les rencontres furent une source indispensable d'information sur les attitudes du milieu face aux médias.

2. L'évaluation des membres du comité du curriculum

Les circonstances entourant la situation des membres de ce comité étaient différentes de celles du comité précédent. D'abord, la directrice de l'École avait rencontré la conseillère et le conseiller pédagogiques impliqués dans le projet pour leur expliquer les attentes, les buts et le rôle du comité. Les contacts des pédagogues avec la chercheure étaient plus fréquents et personnels. Il faut aussi noter

que le groupe ne comprenait que quatre membres y compris la chercheure. De plus, on avait prévu que la participation de ce groupe à la recherche serait plus étendue.

Cette situation a permis un climat de confiance et de motivation qui transparait dans les réponses individuelles sur l'évaluation de la recherche.

D'après les commentaires reçus, chacune et chacun ont bénéficié de cette expérience qui leur a donné l'occasion d'amorcer une réflexion sur les médias et l'école. Un des membres commente l'impact de l'expérience vécue en ces termes :

> "Très stimulant de former une équipe afin de bâtir un projet d'innovation pédagogique. Enrichissant, puisque j'ai amorcé un questionnement sur ... [les] médias. Je ne vois plus les médias de la même manière."

Les apprentissages manifestés se rapportaient aux médias mais aussi au processus d'élaboration du curriculum et à la recherche action.

Au départ, on avait des appréhensions vis-à-vis le projet. Mais ces inquiétudes se sont "transformées" au fil de la recherche comme en témoigne ce commentaire :

> "Au départ, je me sentais dépassé par la question. Peu à peu, les rencontres m'ont permis de me situer et d'apporter mon expertise."

D'autre part, les attentes du groupe étaient variées :

- un programme bien articulé
- un soutien au niveau du contenu
- un programme qui, dans son implantation respecte la réalité médiatique quotidienne des jeunes.

Cette variété, on la retrouve aussi dans la perception du processus de création, e.g. la réalisation d'un projet innovateur, la complémentarité du groupe, son rôle de cautionnement vis-à-vis l'application du curriculum en salle de classe.

Les membres n'ont pas eu de difficulté à utiliser le modèle curriculaire proposé. On l'a évalué comme étant flexible, utile et nécessaire. Par ailleurs, on a considéré le rôle de la chercheure comme étant "stimulant" et "incontournable". L'expérience vécue a eu un impact sur le

rôle professionnel de chacune et chacun par les réflexions qu'elle a engendrées et par la stimulation et l'enrichissement "de former une équipe afin de bâtir un projet d'innovation pédagogique".

Tous les membres du comité ont apprécié le climat des rencontres qui a contribué à la solidarité du groupe travaillant à l'atteinte de buts communs. Les citations suivantes en sont une manifestation.

> "Des adultes ayant des expertises différentes travaillant à un même projet."
>
> "Climat de recherche, d'enthousiasme, de défis, de choc des idées. Climat très stimulant".
>
> "Parfait et intéressant en plus d'être enrichissant".

Dans l'ensemble, l'expérience a été très positive pour le groupe. Les résultats ont "dépassé les attentes" et ont provoqué "une conscientisation de la réalité médiatique qui est complètement ignorée dans le circuit traditionnel du monde de l'éducation".

3. Les apprentissages de la chercheure

L'abondance des informations, la complexité du sujet et sa multidisciplinarité ont constitué des défis de taille qui ont amené à la fois des connaissances théoriques, des réflexions et des prises de conscience.

Nous avons d'abord pris conscience de la priorité à accorder à la communication et aux bénéfices de l'écoute active. Une communication efficace permet, entre autres, de converger vers une orientation commune. Mais il faut que cette orientation soit voulue et comprise par chacune et chacun pour en arriver à une certaine créativité et à une satisfaction d'ensemble. La motivation, l'enthousiasme et la confiance sont des qualités essentielles dans la réalisation d'un projet. On doit prendre le temps de les bâtir. La flexibilité et le compromis doivent caractériser le travail d'équipe indispensable à l'atteinte des objectifs fixés. Avant d'entamer tout projet, il est impératif qu'on informe les participantes et les participants des buts, des attentes, des rôles et des apports reliés à l'intervention. Il faut prendre le temps d'examiner les besoins ressentis par chacune et chacun pour les transformer en objectifs

communs. Sur ce plan, les responsables ont un rôle à jouer pour s'assurer que les renseignements pertinents circulent et que l'exercice soit valable.

L'élaboration d'objectifs précis permet une participation efficace certes mais il est indispensable que les responsables du milieu transmettent et appuyent ces objectifs.

Au plan de la communication, la chercheure s'est rendu compte de l'importance des perceptions dans un groupe. Même si on utilise un langage commun, il reste que la réalité de l'une et l'un n'est pas nécessairement pareille à celle de l'autre. Tout dépend des valeurs, des croyances des antécédents et visées de chacune et chacun. Il faut en tenir compte dans tout projet de participation. C'est par le dialogue et le respect mutuel qu'on parvient à se rallier autour d'une action commune. Si un malaise est ressenti dans le groupe, il faut le régler sur-le-champ avec la participation du groupe. La décentralisation de l'information est vitale. Comme le souligne John Carlzon :

> "An individual without information cannot take responsibility; an individual who is given information cannot help but take responsibility."[79]

L'information motive, aide à résoudre des problèmes et à prendre des actions rapidement. Tom Peters ajoute à ce propos :

> "Sharing information on the front line inhibits the upper-level power game playing that is the prime enemy of flexibility and moving fast."[80]

Un autre élément d'apprentissage s'est produit au plan du rôle de la chercheure. Ce rôle a été perçu de différentes façons : d'abord de soutien et de ressource dans le contenu et le contenant, puis de déblaiement et de stimulant. Le savoir-faire et le savoir-être de la chercheure ou du chercheur s'ils sont appropriés ajoutent à la crédibilité et à la confiance du groupe-client face aux conseils reçus.

---

[79] Carlzon, Jan in Peters, Tom, Thriving on Chaos, Handbook For a Management Revolution, Alfred A. Knopf Inc., 2nd ed., U.S.A. 1987, p. 505.

[80] ibid. p. 507.

Le style de travail de la chercheure ou du chercheur doit concorder avec les besoins du milieu. Si l'approche d'expert-conseil et de processus de prise de décision concertée entre la chercheure ou le chercheur et le groupe-client constitue un nouvel outil de travail dans le milieu, il faut s'assurer que chaque participante et participant se sente à l'aise et comprenne ce genre d'approche participative. Le rôle d'expert-conseil et la participation maximale possible du groupe-client a été pour nous une première tentative que nous espérons renouveler dans les phases subséquentes du projet. L'expérience vécue a été des plus satisfaisantes à tous points de vue notamment au plan de la créativité.

En effet, un des éléments les plus révélateurs de cette expérience a été d'inventer et de produire un schéma curriculaire sur les médias dans un amalgame nécessaire de théorie et de pratique. Malgré l'ampleur du travail, la complexité du sujet et le temps limité pour le réaliser, il a été possible d'y parvenir avec une équipe engagée et compétente. Nous avons éprouvé une très grande satisfaction personnelle non seulement face aux défi de taille mais aussi à l'occasion que nous fournissait cette intervention

d'innover, de défricher et d'initier malgré le cadre rigoureux exigé par les contraintes de la recherche. Nous avons appris pourquoi et comment allier théorie et pratique. Il a aussi fallu apprendre comment manipuler une multitude d'information, en tirer l'essentiel selon nos besoins et les appliquer en créant notre propre processus d'intervention.

Au plan de la recherche même, nous avons pu constater l'exactitude des propositions de Max Elden relativement à la recherche "participative". Selon cet auteur l'avantage d'opter pour une recherche de ce genre comparativement aux caractéristiques de la recherche fondamentale ou appliquée réside dans la forte probabilité que les résultats seront utilisés par ceux qui fournissent l'information.

On a aussi découvert la relativité de la participation dans ce genre de recherche. Dans notre intervention, le concept de la participation à pris une signification toute particulière. C'est un des membres d'un comité de travail qui la définit le mieux. La participation dans ce cas est perçue comme étant "la capacité de partager son savoir ... et mettre au service des autres ses [habiletés.]" Une recherche participation pour quiconque en est conscient,

peut être une expérience très riche en apprentissages. Il n'est pas nécessaire que les apprentissages soient exhaustifs ou formels.

4. Refaire la recherche

Si nous avions à refaire la recherche nous en modifierions certains aspects.

Nous accorderions plus de temps aux négociations préliminaires pour spécifier le genre de participation et pour rencontrer chaque groupe et quelques personnes-contacts pour bien cerner l'orientation et connaître les interprétations de chaque participante et participant. Nous établirions le même genre d'infrastructure. Toutefois, les critères de sélection seraient déterminés et décidés au moment des négociations préliminaires.

La façon de diagnostiquer le problème resterait la même sauf qu'on augmenterait le nombre de rencontres avec le comité des ressources internes[81] pour éviter les

---

[81] cf. supra, pp. 84 à 88.

perceptions de parachutage et pour décentraliser l'information. Les rencontres seraient planifiées par les responsables et la chercheure. L'information serait transmise bien avant la tenue de chaque réunion. Le contact personnel serait davantage encouragé. Le rôle et la composition du comité seraient revisés et les ressources mieux exploitées.

On passerait plus de temps aussi à exposer les divers types de recherche et à expliquer le déroulement et les exigences de l'approche choisie. Ainsi, les participantes et participants se sensibiliseraient aux contraintes de leur intervention et à l'application de théories dans leur pratique quotidienne. Elles et ils deviendraient alors des co-chercheurs à part entière.

D'autre part, au plan de l'évaluation de la recherche dans son ensemble effectuée par les membres de chaque comité, on maintiendrait l'usage de questionnaires. Toutefois, on les modifierait et on les présenterait après chaque rencontre au lieu de les distribuer à la fin de la recherche. On obtiendrait ainsi des réactions immédiates et récentes. On se réserverait, aussi, plus de temps pour

reprendre contact avec les gens et approfondir des points en litige ou un certain comportement. Conséquemment, la phase évaluative serait plus longue. Il faudrait l'inclure dans les négociations préliminaires avec les apprentissages escomptés. Ensuite, les responsables devraient expliquer aux participantes et aux participants les raisons et l'importance de cet exercice.

Vu la nouveauté et la complexité du sujet, on a dû allouer plus de temps que prévu à la révision de la littérature dans les diverses spécialités du projet, à savoir la recherche action, le curriculum, les médias et l'éducation aux médias. Le temps supplémentaire consacré à cette activité était indispensable puisque, en tant qu'expert-conseil, la chercheure se devait de bien connaître ces disciplines pour assurer une crédibilité professionnelle. On accorderait donc une plus large part à l'exploration des diverses disciplines.

Dans des conditions idéales, on aurait recours à la participation directe des parents, des enfants et des enseignantes et enseignants. Cette participation pourrait prendre la forme d'une consultation ou d'une pleine

participation au comité du curriculum. Il nous était impossible de réaliser cette activité, dans ce cas-ci, pour des raisons évidentes puisque, tel que noté précédemment, l'école n'ouvre ses portes qu'en septembre prochain. Du temps doit être réservé à l'organisation d'une telle participation, si possible.

Il faut rappeler, ici, que la pleine participation du personnel scolaire figurait implicitement dans nos objectifs de recherche. Tel que déjà mentionné[82], cette participation a répondu aux besoins du projet. Dans ce contexte, elle a été efficace et a produit les résultats escomptés. Force est de constater cependant, que, dans une perspective générale, le degré de participation du personnel scolaire a été minimal, en deçà des expectatives de la chercheure. Certains facteurs ont affecté la participation. Parmi ceux-là, mentionnons,

- la disponibilité limitée des pédagogues affairés à plusieurs projets en même temps
- la priorité secondaire accordée au projet relativement aux autres exigences scolaires

---

[82] cf. supra, p. 94.

- la motivation restreinte de certaines et certains
- l'attitude réservée vis-à-vis l'E.I.O.
- la perception du rôle de la chercheure comme expert-conseil et du rôle plutôt réactionnel du personnel participant
- l'écart traditionnel entre la recherche et la pratique dans le milieu scolaire et la nouveauté de la recherche action.

Le bénévolat ne favorise pas une pleine participation. Si on avait à refaire la recherche, on s'entendrait avec les autorités pour offrir une compensation aux participantes et participants. Il faudrait encadrer administrativement la recherche. Elle pourrait faire partie, par exemple, des tâches du pédagogue. On pourrait aussi la présenter comme une expérience supplémentaire pouvant amener à d'autres débouchés. La participation à la recherche pourrait faire partie d'un plan de carrière.

Par ailleurs, lors des négociations préliminaires, on s'entendrait avec les autorités sur la priorité accordée au projet parmi les autres priorités du personnel. On demanderait aussi plus de temps pour expliquer la recherche et motiver la participation. Enfin, on s'assurerait auprès des autorités du degré de participation du personnel de

soutien administratif. Une telle décision s'impose puisque sans ce soutien, l'information ne peut être distribuée à temps.

Pour ce qui est des autres aspects de la recherche, nous les garderions intacts. Cette affirmation, évidemment ne s'applique qu'à cette recherche. Dans d'autres circonstances, d'autres éléments devront probablement être reconsidérés. Parmi les dispositions qu'on retiendrait, il faut relever, entre autres, la mise sur pied des trois comités de travail, le schéma de la recherche et ses principales étapes, le processus de rétroaction et la triangulation, les méthodes de cueillettes de données, l'approche de résolution de problèmes et de recherche action.

CHAPITRE 6

Des réflexions prospectives

Les retombées de la recherche sont immédiates. En effet, l'École internationale de l'Outaouais (E.I.O.) entend implanter son curriculum sur l'initiation aux médias dès janvier prochain. D'ici là on aura le temps d'élaborer les activités d'apprentissage et de former le personnel impliqué. Plus tard, on pourra entreprendre l'évaluation du curriculum sur une base constante afin de l'améliorer. Aussi, l'E.I.O. veut développer son programme pour les quatre prochaines années. Ceci implique l'élaboration d'objectifs et de situations d'apprentissage pour chacune des années. L'École a demandé à la chercheure de poursuivre son travail d'expert-conseil en la matière.

Bien que les retombées de l'intervention soient actuelles, en réalité, ce n'est que plus tard, après 25 heures au plus d'enseignement, qu'on pourra commencer à en mesurer l'impact auprès des enfants et du personnel enseignant. C'est alors qu'on pourra poursuivre notre

questionnement sur l'éducation aux médias car l'E.I.O. offre désormais un terrain propice à l'étude du phénomène. Vu la place que cette discipline est appelée à prendre, il serait bénéfique que l'Université s'implique davantage dans la recherche sur l'éducation aux médias. Car, comme le dit Len Masterman en se référant à l'éducation télévisuelle :

> "The need for a sound theoretical base capable of standing close scrutiny is paramount. At the moment the study of television in schools lacks not only intellectual coherence but even very much in the way of simple mechanical coordination."[83]

Il n'en tient qu'aux universitaires de s'y intéresser et de contribuer à l'émergence de concepts mieux définis, valides intellectuellement et reliés aux exigences académiques. Une vision plus cohérente des théories et pratiques en matière d'éducation aux médias est nécessaire. De plus, comme le soulève John Maddison :

> "... the critical and expository literature this has thrown us is scattered about in a great many periodicals and books in a variety of languages. Bringing together and synthesising these writings and the practical experience ... would meet the need repeatedly expressed for a scholarly compendium on the theory and practice of media

---

[83] Masterman, Len, Teaching About Television, MacMillan Press Ltd., London, 1980, p. 7.

education as a genuinely autonomous curricular subject."[84]

Lorsque l'on considère l'ampleur mass-médiatique dans la société d'aujourd'hui et l'urgence de former les jeunes aux besoins sociaux de demain, il est étonnant de trouver un intérêt si mitigé pour le sujet au Québec et au Canada, chef de file mondial dans le développement télécommunicationnel.

Cependant, il est encourageant d'apprendre que certaines institutions scolaires du Québec ainsi que l'Association des écoles internationales s'intéressent au projet pilote initié par l'E.I.O. D'ailleurs, l'École a déjà fait une demande de subvention auprès du Gouvernement du Québec pour poursuivre ses recherches dans le domaine.

Notre intervention aura donc réussi à sensibiliser une dizaine de personnes lesquelles, nous l'espérons, feront progresser le projet.

---

[84] Maddison, John, Media Studies In Education Reports and Papers on Mass Communication, no. 80, Unesco, 1977, pp. 10 et 11.

Évidement il reste beaucoup à faire avant de compléter le dossier. Et puis il y a les préoccupations exprimées par les membres du comité du curriculum dont il faut tenir en ligne de compte.

En effet, ces derniers s'inquiétaient des possibilités que le curriculum devienne un cours livresque ou qu'il ne tienne pas compte de la réalité médiatique des jeunes. Pour répondre à ces attentes l'E.I.O. devra opérationnaliser le curriculum sur l'initiation au médias à partir de situations d'apprentissage, de stratégies et d'activités qui tiennent compte de ces appréhensions. L'École, pour s'assurer que le curriculum parte du vécu des jeunes, devra déterminer le profil médiatique de ses élèves en élaborant un questionnaire à cet effet afin de le présenter aux élèves au cours du premier trimestre.

Les membres questionnaient aussi le temps alloué au curriculum, soit 25 heures/année. Le nombre minimum d'heures n'encourage-t-il pas un enseignement superficiel où on doit discriminer et renoncer à des éléments importants? Peut-on alors transmettre des apprentissages valables? Pour y répondre, il faudra que l'E.I.O. procède à l'évaluation

périodique de son programme. On propose qu'une recherche soit entreprise après 50 heures de cours, par exemple, pour mesurer le processus de changement des représentations chez l'enfant face aux médias.

D'autre part, les membres ont exprimé des réserves face à l'accessibilité du programme auprès du personnel enseignant. Il faudra que l'E.I.O. initie ses pédagogues aux médias en élaborant des sessions de formation courtes mais régulières et en mettant à la disposition du professeur(e) responsable les ressources nécessaires en termes de matériel et d'expert-conseil.

L'E.I.O. devra élaborer les cours pour les quatre années subséquentes afin de compléter son curriculum sur les médias. Dans ce contexte, il serait avantageux de définir le rôle que pourrait y jouer les parents, de les impliquer dès que possible et de déterminer la façon de le faire.

Par ailleurs, tout en reconnaissant la surcharge de travail des pédagogues, nous maintenons la nécessité d'impliquer directement le personnel enseignant à un moment

donné dans l'élaboration du curriculum, si possible, dès la phase conceptuelle.

De cette manière, on fournirait une occasion aux éducatrices et éducateurs de se rapprocher des médias, on stimulerait un intérêt et on démystifierait le phénomène. A ce chapitre, l'Université pourrait, par exemple, non seulement encourager la recherche dans le domaine de l'éducation aux médias mais aussi développer un programme sur l'initiation aux médias à l'intention des pédagogues et andragogues. Ce programme pourrait s'inscrire dans le cadre de la technologie éducative. D'autres pays, tels la Finlande et l'Autriche, sont des exemples à suivre dans ce domaine. Présentement, au Québec, l'intérêt est mitigé. Raison de plus pour inciter le milieu universitaire à se conscientiser, à prendre le leadership et à sortir de sa tour d'ivoire.

L'éducation aux médias est un champ de spécialité interdisciplinaire aux multiples ramifications inexplorées. Que ce soit dans ses liens avec la sémiologie ou l'alphabétisme visuel (visual literacy), au plan de la progression des apprentissages, des styles d'enseignement ou

des approches pédagogiques ou du médium à choisir pour enseigner les médias, les défis ne manquent pas aux chercheur(e)s en communication et en éducation.

La Commission scolaire d'Aylmer a fait un premier pas et il faut applaudir à ses initiatives dans le domaine de l'éducation aux médias. Pour poursuivre ses efforts, toutefois, elle aura besoin d'encouragement et de soutien. En attendant, les savoirs générés par cette recherche action serviront à la prochaine phase du projet que nous comptons entamer avant septembre prochain.

CONCLUSION

Curieuse, à la fois fascinée et préoccupée par l'omniprésence et l'impact des médias sur la société d'aujourd'hui, particulièrement sur les jeunes, la chercheure a voulu approfondir le lien entre les médias et l'éducation. En revisant les ouvrages spécialisés en la matière, elle s'est rendu compte qu'un écart existait entre l'école et les médias tant au plan de la forme (soutiens pédagogiques) qu'au plan du contenu (programmes scolaires). Elle a aussi constaté que peu de recherches se poursuivaient relativement à l'appréhension des médias comme objets d'études. C'est ainsi qu'elle a décidé de découvrir les moyens par lesquels l'école pourrait se rapprocher des médias et prendre ses responsabilités sociales face à ce phénomène communicationnel.

Pour ce faire, elle proposa d'entreprendre une recherche action à l'École internationale de l'Outaouais et d'y élaborer un curriculum sur l'éducation aux médias dans le but implicite d'y dégager un "modèle" pratique que d'autres pourraient éventuellement utiliser ou améliorer. Le déroulement et les résultats de la recherche action et

l'élaboration du curriculum sur l'éducation aux médias ont constitué la substance même de ce mémoire.

D'une proposition théorique, on a vérifié sa validité en la mettant en action pour produire la planification d'un curriculum sur l'éducation aux médias avec la participation du personnel scolaire selon les modalités et les échéanciers prévus. De plus, on a dégagé un design de recherche action facilement applicable dans le milieu éducatif tout en identifiant les conditions favorables à l'obtention de résultats positifs. Car, dans l'ensemble, le groupe-client s'est montré très satisfait des résultats de la recherche et de son produit à tel point qu'on veut poursuivre l'expérience dès que possible.

Par ailleurs, nous espérons que notre contribution a apporté, dans le cadre du processus de la recherche action, des éclaircissements mais surtout une plus grande sensibilisation à l'éducation aux médias et une meilleure compréhension des liens entre les médias et l'éducation. Nous souhaitons, aussi, que les stratégies que nous avons implantées pour y arriver servent d'inspiration et de

motivation à d'autres pour que graduellement l'écart entre le milieu scolaire et les médias se réduise de plus en plus.

Nul doute que les mass médias continueront à se développer à un rythme accéléré parallèlement à l'évolution de la technologie, de l'informatique ou des "self-médias". Il n'en tient qu'au milieu éducatif de composer avec ce phénomène social en commençant par s'y intéresser et en créant des modèles pratiques. C'est ce que la chercheure et l'École internationale de l'Outaouais on voulu entreprendre et initier dans la région.

BIBLIOGRAPHIE*

1. Agee, W.K., Ault, P.H., et Emery, E., Introduction aux communications de masse, Médias, culture et communication, De Boeck Université, traduction de la 9e édition, Belgique, 1989.

2. Agnès, Y. et Croissandeau, J.-M., Lire le journal pour comprendre et expliquer les mécanismes de la presse écrite avec 110 affiches pratiques, Le Monde, France, 1979.

3. Association des écoles internationales, "Enseignement secondaire, 11-16 ans, Plan d'études", édition provisoire en deux langues alternées, Suisse, Mars 1987.

4. Association francophone internationale des Directeurs d'établissements scolaires (AFIDES), "L'école et les médias", "La revue des échanges", volume 8, Numéro 1, Mars 1991.

5. Balle, F., Médias et sociétés, Montchrestien, Paris, 5e édition, 1990.

6. Beaudoin, Aline, "Vers l'élaboration de l'implantation d'un système de supervision pédogique dans une Commission scolaire", mémoire de maîtrise, UQUAH, juillet 1989.

7. Bélair, Louise, "Programmation et évaluation dans le système scolaire, Partie I". Notes de cours, 2e édition, année 1987-1988, Université d'Ottawa, Faculté de l'Education.

8. Bittner, John R., Mass Communication An Introduction, Prentice Hall, N.J. 5th edition, 1989.

9. Cadet C., Charles R., Galus, J.-L., La communication par l'image, Nathan, Paris, 1990.

10. Chalvon Mireille, Corset Pierre, Souchon Michel, L'enfant devant la télévision, Casterman, coll. "EJ", 1979.

11. Cohen Louis, Manion Lawrence, Research Methods In Education, Croon Helm, Great Britain, 2nd edition, 1985.

---

* La bibliographie comprend les références et les ouvrages consultés.

12. Collectif, "La télévision pour vous avant tout!?..., démarche de questionnement sur le vécu par rapport à la télévision", la série Problématiques morales contemporaines, Les Créations pédagogiques du Québec Inc., St-Rémi (Québec), 1989.

13. Collectif, L'éducation aux médias, Unesco, Paris, 1984.

14. Collectif, Media Studies in Education. Reports and Papers on Mass Communication, No. 80, Unesco, Paris, 1977.

15. Commission scolaire d'Aylmer, "Développement de l'habileté à écrire", 1989.

16. Conseil supérieur de l'éducation "Les enfants du primaire", avis au Ministre de l'Education du Québec, avis adopté à la 357e réunion, le 6 avril, 1989.

17. de Bruyne, Paul, Herman, Jacques et de Schoutheete. Dynamique de la recherche en sciences sociales. Presses Universitaires de France, 1974.

18. Dolbec, A. et Payeur G., Codex (recueil de textes), Tome 2, E-60, A-89, UQUAH, 1989.

19. Dolbec, André "Curriculum, théorie et pratique" Tomes 1 et 2 (recueil de textes) UQUAH, 1985.

20. École internationale de l'Outaouais, "Plan d'études, 1re secondaire, 1991-1992, La commission scolaire d'Aylmer, 1991.

21. Fullan, Michael The Meaning of Educational Change, Ont. Inst. for Studies in Education (OISE) Press, 1982.

22. Goulet, Georges, "Curriculum: Théorie et pratique", Notes de cours, ENS709-85, UQUAH, 1989.

23. Grégoire, R., Grandir avec la télévision. La télévision et les valeurs dans le projet éducatif, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1982.

24. Heinich, Robert, Molenda, Michael, Russell, James D., Instructional Media and the New Technologies of

Instruction, 2nd edition, John Wiley & Sons, U.S.A., 1985.

25. Jacquinot, Geneviève, L'école devant les écrans, éditions ESF, Paris, 1985.

26. Kotler, P., McDougall, G.H.G. et Picard, J.L., Principes de marketing, Gaëtan Morin éditeur, 2e édition, Montréal, 1985.

27. Lazar, Judith, La télévision: mode d'emploi pour l'école, Les éditions ESF, Paris, 1988.

28. Le Boterf, Guy, L'enquête participation en question. Analyse d'une expérience, description d'une méthode et reflexion critiques. Théories et pratiques de l'éducation permenente. Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, Paris, 1981.

29. Lavoie, Atkins, Laurence, "L'École internationale de l'Outaouais, une école secondaire d'éducation internationale de la Commission scolaire d'Aylmer", C.S.A., Aylmer, 1990.

30. L'Éditeur officiel du Québec, Loi sur l'instruction publique, Assemblée nationale, Québec, 1988.

31. L'Éditeur officiel du Québec, "Régime pédagogique de l'enseignement secondaire", décret 74.90, 24 janvier 1990 (1990) G.O., 575, Février, 1990.

32. Legendre, Renald, L'éducation totale, Collection du défi éducatif, no. 3, Éditions Ville-Marie/ Fernand Nathan, 1983.

33. Legendre, Renald, Directionnaire actuel de l'éducation, Librairie Larousse, 1988.

34. McQuail, Denis, Windahl, Sven, Communication Models for the Study of Mass Communications, Longman Inc., N.Y. 2nd edition, 1984.

35. Masterman, Len, Teaching about Television, The McMillan Press Ltd., 1980.

36. Merriam, Sharan, B., Case Study Research In Education. A Qualitative Approach. Jossey-Bass Publishers, U.S.A., 1st edition, 1988.

37. Miller, John P., The Holistic Curriculum, OISE Press, Toronto, 1988.

38. Ministère de l'Éducation du Manitoba, Bureau de l'Éducation française, Immersion: français langue seconde, Document provisoire, Winnipeg, juin 1977.

39. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, "La compétence médiatique", cycles intermédiaire et supérieur, Gouvernement de l'Ontario, 1989.

40. Ministère de l'Éducation du Québec, "L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études", direction générale des programmes, direction de la formation générale, Gouvernement du Québec, 1984.

41. Ministère de l'Éducation du Québec, "Les projets de communication, Programmes d'études, secondaire, français, option 4e et 5e années", Gouvernement du Québec, 1986.

42. Minkkinen, Sirkka, A General Curricular Model for Mass Media Education, Unesco, Espagne, 1978.

43. Moles, Abraham, Théorie structurale de la communication et société, Paris, 1986.

44. Mucchielli, Roger, Communication et réseaux de communications, Coll. Formation permanente en sciences humaines, Connaissance du problème, 7e édition, Édition ESF, Paris, 1988.

45. Olsen, Davie, R. (editor), Media and Symbols: The Forms of Expression, Communication and Education. The Seventy third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1, NSSE, University of Chicago Press, Ill., 1974.

46. Pierre Evelyne, Chaguiboff Jean, Chapelain Brigitte, Les nouveaux téléspectateurs de 9 à 18 ans, entretiens et analyses, Programme interministériel "Jeunes téléspectateurs actifs", enquête réalisée sous la

direction du Service des Études et Recherches du ministère de la Culture, Institut national de l'audiovisuel, La Documentation Française, INA Publications, Paris, 1982.

47. Peters, Tom, Thriving on Chaos, Handbook for a Management Revolution, Alfred A. Knopf, New York, 1987.

48. Pratt, David, Curriculum Design and Development, Harcourt Brace Jovanovich Inc., U.S.A., 1980.

49. Reason, P. and Rowan, J. (ed.), Human Inquiry. John Wiley & Sons Ltd., U.S.A., 1981.

50. Royal Bank, "Here come the 90's: How New Technology is Changing our Lives", Royal Bank Reporter, Automne, 1989.

51. Sultan, J. et Satre, J.P. La télévision à la porte de l'école, les instituteurs et la télévision. Enquête de l'INRP,coll. "Audiovisuel et Communication, INA/ Documentation Française, Paris, 1981.

52. Taba, H., Durkin, M., Fraenkel, J.R., McNaughton, A.H., A Teacher's Handbook To Elementary Social Studies, Addison-Wesley Publishing Co., U.S.A., 2nd edition, 1971.

53. Tanner, Daniel, Tanner, Laurel, History of the School Curriculum, Macmillan Publishing Co., 1990.

54. Thiry, Martine et de Belder-Gerday, C., "Une formation à la communication: un luxe inutile? Réflexions sur une expérience de formation", Education, tribune libre, no. 210, mars 1988, Belgique, pp. 59 à 78.

55. Trudel, Lian, "Radio-Canada: un service public menacé", Le Devoir, Montréal, le 21 mars, 1991.

APPENDICES

APPENDICE 1

Types de recherche organisationnelle

	Type of research		
	Type A (basic research)	Type C (applied research)	Type D (participative research)
Research goal	Abstract general knowledge (context-free knowledge)	Solutions to work-place problems (context-bound knowledge)	Local theory - actionable and generalizable (context-bound knowledge)
Who learns from the research in the first instance?	The social science community (usually but not exclusively other researchers)	The client (usually but not exclusively management)	Participants (usually but not exclusively workers and researchers)
Likelihood that those who supply the data will use the results	VERY LOW	LOW	HIGH
Relation between researcher and researchee(s)	Theoretician ↓ Object	Expert ↓ ? Client	Colleague ↓ ? Colleague
Researcher role	Producer of distant learning	Producer of organisational change	Co-producer of learning

Source: Max Elden, in Human Inquiry P. Reason, J. Rowan, (ed.) 1981, p. 263.

APPENDICE 2

Le parcours de la recherche et l'échéancier planifiés

A - Préparation et organisation

- Identifier les objectifs, le mandat, les modalités et les rôles
- appui et légitimation hiérarchique
- discussions, rencontres dans le milieu
- identifier les membres des comités.

Résultats escomptés :

- approuver et signer le contrat entre la chercheure et le demandeur
- formation des équipes de travail
- présentation aux responsables de la C.S.A.

Échéancier : le 15 décembre 1990

B - Diagnostic : connaissance du milieu

Cette étape consiste à connaître le milieu pour en apprécier les nuances, pour faciliter l'intégration de la chercheure et pour analyser les niveaux d'intentionnalité pertinents à l'élaboration du curriculum. Il s'agit d'obtenir des renseignements à partir de documents, de statistiques, d'entretiens et d'interviews. L'information comprend à la fois l'histoire naturelle du milieu, les valeurs et les aspirations du milieu, ses ressources humaines, financières et technologiques.

C'est à ce niveau que le comité des ressources internes participe à la recherche. Son rôle consiste à fournir à la chercheure les informations nécessaires pour la rédaction d'un rapport-synthèse sur la situation actuelle du milieu face aux médias. Les participantes et participants à ce comité se limitent à 6 ou 7. Ils seront choisis parmi les conseillers pédagogiques en concertation avec la directrice de l'E.I.O. et le directeur des ressources éducatives de la C.S.A. en fonction de leur intérêt, de leur motivation, de leur expertise, et de leur représentativité du milieu. Deux ou trois rencontres sont prévues avec ce comité. Un questionnaire sera préparé pour faciliter la discussion et la pleine participation de chacun.

Un rapport-synthèse sera présenté au comité directeur pour son information et pour l'orienter dans ses discussions ou ses décisions.

Des rencontres régulières sont prévues avec le comité directeur pour explorer avec lui l'orientation qu'il entend prendre face aux médias. C'est à ce stage de la recherche qu'on pourra explorer les principes, les valeurs qui entourent l'élaboration des objectifs du curriculum sur les médias. Le comité directeur est composé de la directrice de l'E.I.O., du directeur régional, Communication Québec, d'un conseiller pédagogique et de la chercheure.

Résultats escomptés

- rapport-synthèse sur le diagnostic
- décisions sur l'orientation de l'école face aux médias

Échéancier : le 29 février 1991

C - L'élaboration d'un curriculum

Cette étape comprend la rédaction et l'approbation d'un plan d'action et l'élaboration d'un curriculum. Le comité est composé de trois personnes : la chercheure et d'une conseillère et d'un conseiller pédagogiques. La transmission de savoirs réciproques représente un élément important de

cette étape. Le comité communiquera régulièrement avec la directrice de l'E.I.O. et le comité directeur.

Le modèle de Goulet sera présenté au comité. Le document d'appui, La compétence médiatique, cycles intermédiaire et supérieur (1989), Ministère de l'Éducation de l'Ontario et l'Avis au ministre de l'Éducation du Québec, "les enfants du primaire" (1989), préparé par le Conseil supérieur de l'éducation, pourront servir de base lors de l'élaboration des objectifs.

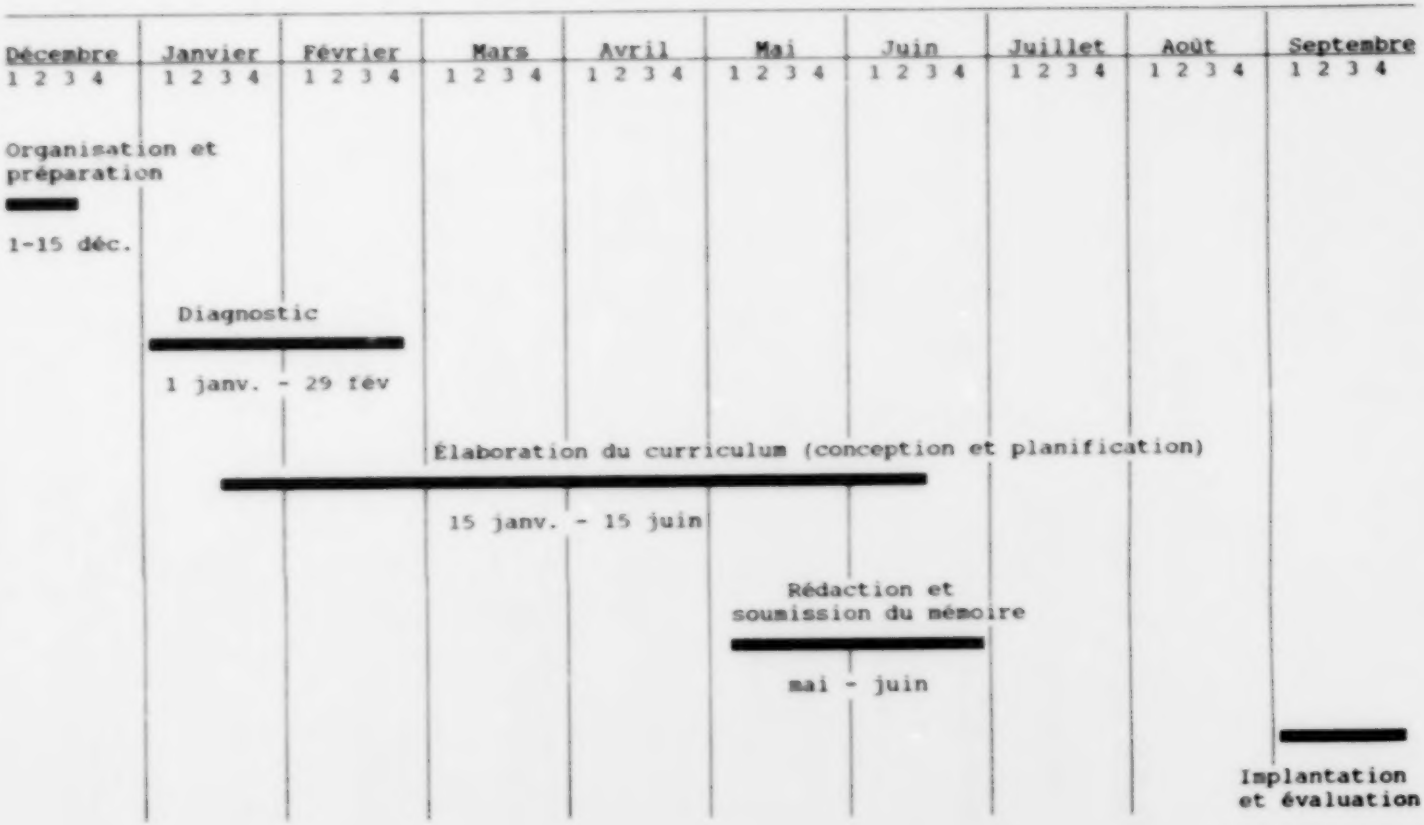
Selon l'orientation que prendra l'E.I.O. dans son programme médiatique d'autres sources bibliographiques s'ajouteront.

Résultats escomptés

- rapports d'activités
- planification d'un curriculum sur l'initiation aux médias
- l'identification des ressources nécessaires
- recommandations prospectives.

Échéancier : le 15 juin 1991

Échéancier des activités



APPENDICE 1

Comparaison entre les étapes de la théorie de Cohen et celles basées sur l'anlyse systémique de Dolbec/Goulet

THEORIE SELON COHEN	THEORIE BASÉE SUR APPROCHE Dolbec/Goulet
1. Identification, évaluation, formation du problème perçu comme critique	1. Former un comité de recherche-action
2. Discussion et négociation avec les parties intéressées, établir le choix des buts, priorités (causes)	2. Sensibiliser le milieu 3. Analyser la situation actuelle
3. Revue de littérature pour rouver d'autres études, leurs objectifs, procédures, résolution de problèmes	4. Faire une recherche des écrits
4. Redéfinition du problème initial (hypothèses testables, changer attitudes, valeurs, objectifs)	5. Fixer nos objectifs en buts faisables
5. Sélection des procédures de recherche 6. Choix des procédures d'évaluation dont on a besoin pour que l'évaluation du contexte soit continue	6. Retenir quelques modèles et élaborer notre propre modèle de supervision pédagogique
7. Implantation du projet lui-même (comprend les conditions et méthodes de collectes de données) (rencontres, rapports, rapport final auto-évaluation, groupe évaluation, transmission du feedback)	7. Perfectionner les intervenants(es) Instrumenter les intervenants(es)
8. Interprétation des données Evaluation du projet	8. Actionner le système Evaluer le projet

Source : Aline Beaudoin, "Vers l'élaboration de l'implantation d'un système de supervision pédagogique dans une Commission scolaire", mémoire de maîtrise, UQUAH, 1989, p. 34.

APPENDICE 4

Les objectifs des questionnaires

Objectifs:

- orienter les discussions, les réflexions des comités de recherche

- connaître le milieu pratique: valeurs, perceptions, attitudes, postulats

- sensibiliser les intervenants à l'éducation aux médias

- fournir les critères de base à l'éducation du curriculum sur les médias

Questionnaire # 1 (type stimulus réponse)

QUESTIONS D'INFORMATION

Parties I et II

Questions tirées du "questionnaire d'enquête nationale sur les instituteurs et la télévision de l'Institut national de recherche pédagogique" dans La télévision à la porte de l'école, J. Sultan et J.-P. Satre, INA Publications, Paris, 1981, pp. 167 à 194.

Partie I

1 D'une manière très générale, considérez-vous la présence de la télévision dans notre civilisation (cocher une seule réponse)

- d'une manière plutôt favorable
- d'une manière plutôt défavorable
- avec indifférence

2 D'une manière générale, pour vous, la télévision pourrait devenir (numéroter, par ordre décroissant, les réponses que vous aurez retenues en fonction de l'importance que vous leur attribuez)

- un moyen d'information
- un moyen de distraction
- un moyen d'instruction
- un moyen de communication
- un moyen de culture

3 D'une manière générale, pour vous, la télévision pourrait devenir (numéroter, par ordre décroissant, les réponses que vous aurez retenues en fonction de l'importance que vous leur attribuez)

- un moyen de propagande
- un facteur de nivellement
- un facteur de renforcement des différences culturelles
- une occasion de fuite devant le quotidien

4 Indépendamment du comportement des autres membres de votre famille, lorsque la télévision fonctionne à la maison, quelle est votre propre attitude? La regardez-vous (cocher une seule réponse)

- très régulièrement
- assez régulièrement
- pas régulièrement
- très peu

5 Où sont situés habituellement vos (ou votre) récepteurs de télévision? (cocher la ou les réponses choisies)

- dans votre chambre
- dans la chambre de vos enfants
- dans la pièce où vous prenez vos repas
- dans une autre pièce telle que salon, salle de séjour
- dans un autre lieu

précisez .....

6 Dans cette liste restreinte, choisissez les types d'émissions qu'à qualité égale vous regardez ou aimeriez regarder (numérotez vos réponses de 1 à 3)

- retransmissions théâtrales
- dramatiques ou films réalisés pour la TV
- retransmissions de films réalisés pour le cinéma

7 A votre avis, la télévision devrait s'orienter *à l'avenir*, vers une diffusion privilégiée de *bonnes émissions* de ce type (en choisir 4 par ordre préférentiel dans la liste suivante et les *numéroter de 1 à 4*)

- jeux télévisés
- débats en direct
- informations et reportages
- émissions documentaires
- retransmissions théâtrales
- feuilletons
- séries (policières, romanesques, de fiction)
- dramatiques ou films réalisés pour la télévision
- émissions de variétés
- retransmissions de films réalisés pour le cinéma

8 Veuillez lire l'ensemble des 5 questions suivantes avant de répondre à chacune d'elles.

La télévision peut apporter chez le téléspectateur des éléments de culture qu'il n'aurait peut-être eu ni l'occasion ni l'envie de rechercher ailleurs.

Cette caractéristique du phénomène télévision est-elle pour vous : (cocher une seule réponse)

- très importante
- assez importante
- sans importance

Cette même caractéristique est-elle, par ailleurs, pour vous, sans préjuger du contenu des émissions : (cocher une seule réponse)

- un élément plutôt favorable
- un élément plutôt gênant

9 Grâce à la télévision, l'image d'un même individu peut apparaître en même temps dans des lieux différents.

Cette caractéristique du phénomène télévision est-elle pour vous : (cocher une seule réponse)

- très importante
- assez importante
- sans importance

Cette même caractéristique est-elle, par ailleurs, pour vous, sans préjuger du contenu des émissions : (cocher une seule réponse)

- un élément plutôt favorable
- un élément plutôt gênant

10 Les nombreuses images du monde apportées par la télévision constituent une source d'informations de tous ordres que l'on reçoit à domicile.

Cette caractéristique du phénomène télévision est-elle pour vous : (cocher une seule réponse)

- très importante
- assez importante
- sans importance

Cette même caractéristique est-elle, par ailleurs, pour vous, sans préjuger du contenu des émissions : (cocher une seule réponse)

- un élément plutôt favorable
- un élément plutôt gênant

11 Grâce à la télévision, on peut recevoir un événement au moment même où il se produit.

Cette caractéristique du phénomène TV est-elle pour vous : (cocher une seule réponse)

- très importante
- assez importante
- sans importance

Cette même caractéristique est-elle, par ailleurs, pour vous, sans préjuger du contenu des émissions : (cocher une seule réponse)

- un élément plutôt favorable
- un élément plutôt gênant

12 Les images de la télévision font souvent irruption, comme autant d'"événements" inattendus, dans le cours de la vie quotidienne.

Ce caractère fortuit du phénomène TV est-il pour vous : (cocher une seule réponse)

- très importante
- assez importante
- sans importance

Cette même caractéristique est-elle, par ailleurs, pour vous, sans préjuger du contenu des émissions : (cocher une seule réponse)

- un élément plutôt favorable
- un élément plutôt gênant

13 La télévision offre une possibilité de recevoir un événement au même moment que des millions d'autres téléspectateurs.

Cette caractéristique du phénomène télévision est-elle pour vous : (cocher une seule réponse)

- très importante
- assez importante
- sans importance

Cette même caractéristique est-elle, par ailleurs, pour vous, sans préjuger du contenu des émissions : (cocher une seule réponse)

- un élément plutôt favorable
- un élément plutôt gênant

14 Lisez-vous régulièrement un quotidien? (cocher la réponse retenue)

- oui
- non

15 Lisez-vous régulièrement un hebdomadaire d'information (du genre "l'Express", "le Nouvel Observateur", "l'Humanité-Dimanche", "Le Point", "Paris-Match", etc.) (cocher la réponse retenue)

- oui
- non

16 Écoutez-vous assez régulièrement les informations à la radio? (cocher les réponses qui conviennent)

- oui
- non

17 Regardez-vous assez régulièrement les informations quotidiennes à la télévision? (cocher les réponses qui conviennent)

- oui
- non

18 Si vous deviez ne conserver, *pour votre information*, qu'un seul de ces moyens, lequel choisiriez-vous? (cocher une seule réponse)

- la presse écrite
- la radio
- la télévision

19 Le temps passé devant la télévision représente pour vous, globalement et par rapport aux autres moyens de culture (livre, cinéma...), (cocher une seule réponse)

- une perte sur le plan culturel
- l'acquisition d'une nouvelle forme de culture
- un complément aux cultures existantes

20 La télévision vous empêche-t-elle de lire autant que vous le souhaiteriez? (cocher la réponse retenue)

- oui
- non

21 Certaines émissions de télévision vous incitent-elles à des lectures? (cocher la réponse retenue)

- oui
- non

22 Avez-vous le sentiment que la télévision limite vos sorties au cinéma? (cocher la réponse retenue)

- oui
- non

23 Avez-vous le sentiment que la télévision vous incite à aller voir certains films au cinéma? (cocher la réponse retenue)

- oui
- non

24 Quels sont les deux éléments qui vous semblent le mieux caractériser la "culture télévisuelle" par rapport aux autres modes de culture? (cocher deux réponses seulement)

- culture plus globale
- culture plus superficielle
- culture plus dispersée
- culture plus universelle

Partie II

1 Vous arrive-t-il, dans votre classe, de faire réaliser des bandes dessinées par les enfants? (cocher la réponse qui convient)

- oui
- non

2 Vous arrive-t-il d'utiliser en classe la presse écrite (quotidiens, magazines...)? (cocher une seule réponse)

- jamais
- occasionnellement
- régulièrement

3 Voici quatre propositions:

A. devrait être largement utilisé (e) en classe

B. ne devrait pas faire partie du domaine scolaire

C. devrait être utilisé en classe au même titre que les autres moyens d'expression

D. n'est à introduire que prudemment à l'école

Appliquez la proposition qui vous paraît le mieux convenir à chacun des moyens d'expression suivants (une seule réponse par rubrique):

	A	B	C	D	non-réponses
La radio					
Le cinéma					
La bande dessinée					
La Presse					
La télévision					

4 Acceptez-vous que vos élèves parlent en classe d'émissions de télévision reçues à la maison? (cocher une seule réponse)

- Je n'accepte que s'il s'agit d'émissions que j'estime intéressantes
- J'accepte volontiers
- Je n'accepte que si ces émissions peuvent s'inscrire dans ma progression
- J'évite de laisser pénétrer le monde de la télévision à l'école

5 Vous arrive-t-il de susciter des discussions (ou d'engager certains travaux) à partir d'émissions de télévision reçues à la maison par vos élèves? (cocher une seule réponse)

- Jamais
- Quelquefois
- Assez souvent
- Régulièrement

6 Si cela se produit, de quels types d'émissions s'agit-il généralement? (noter, d'une croix, les trois principaux)

- Feuilletons
- Émissions sportives
- Films cinéma ou dramatiques TV
- Informations générales
- Publicité
- Émissions documentaires
- Émissions de variétés
- Retransmissions théâtrales

7 Vous arrive-t-il de suggérer à vos élèves de regarder à la maison une émission particulière? (cocher une seule réponse)

- Jamais
- Quelquefois
- Assez souvent
- Régulièrement

8 Parmi ces propositions, quelle est celle qui se rapproche le plus de l'opinion que vous avez en tant qu'enseignant? (cocher une seule réponse)

- La télévision permet aux enfants contemporains de compléter leur expérience du monde dans lequel ils vivent
- Les images de la télévision déforment la vision que les enfants contemporains ont du monde
- La télévision permet aux enfants contemporains d'appréhender la réalité du monde d'une façon nouvelle

9 Parmi ces propositions, quelle est celle qui se rapproche le plus de l'opinion que vous avez en tant qu'enseignant? (cocher une seule réponse)

- Il reste, de toutes façons peu de choses de la masse d'informations à laquelle la télévision soumet les enfants
- Les nombreuses informations que la télévision apporte aux enfants, leur fournissent, de toutes façons un certain nombre de connaissances réelles

10 Parmi ces propositions, quelle est celle qui se rapproche le plus de l'opinion que vous avez en tant qu'enseignant? (cocher une seule réponse)

- à partir des mêmes émissions de télévision, les enfants intègrent surtout les éléments culturels correspondant aux données socio-culturelles de leur milieu
- la télévision, parce qu'elle donne accès aux mêmes programmes pour tous les enfants, favorise une égalisation des acquis culturels

11 Considérez-vous que les apports de la télévision auprès des enfants (cocher une seule réponse)

- constituent plutôt un complément à votre action éducative
- constituent plutôt une gêne pour votre action éducative
- se posent plutôt en concurrent de votre action éducative

12 Selon vous, la présence de la télévision dans notre société (cocher une seule réponse)

- ne modifie pas sensiblement le rôle de l'école
- modifie le rôle de l'école de façon positive
- dévalue le rôle de l'école

13 Même question avec les deux propositions suivantes (cocher une seule réponse)

- les informations de toute nature apportées par la télévision sont trop dispersées pour être utilisées, par les enfants, selon leur rythme normal d'apprentissage
- les informations de toute nature apportées par la télévision peuvent être utilisées par les enfants suivant l'ordre où elles se présentent quotidiennement

14 On dit souvent que les images de la télévision transmettent des valeurs idéologiques explicites ou implicites, des modèles culturels (images de la famille, de la femme, de l'enfant, des relations enfants-adultes, des relations sociales, image du héros, modes, etc.). Pensez-vous que ces images (cocher une seule réponse)

- puissent exercer une influence profonde sur les enfants
- n'ont qu'une action superficielle sur les enfants

15 Parmi ces propositions, quelle est celle qui se rapproche le plus de l'opinion que vous avez en tant qu'enseignant? (cocher une seule réponse)

- de nos jours, la télévision fait partie de la culture des enfants
- de nos jours, il existe, pour les enfants, une sous-culture "la télévision"

Questionnaire # 2 (type ouvert)

RENCONTRE AVEC LES CONSEILLÈRES ET LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES ET LES COORDONNATEURS

1) Pensez-vous que c'est important d'élaborer un curriculum sur les médias? Pourquoi?

2) Quel rôle un tel programme peut-il jouer dans l'école?

3) En quoi l'éducation aux médias peut-elle enrichir l'être éduqué? En quoi lui est-elle utile?

4) Quels seraient, selon vous, les besoins d'un apprenant face aux médias?

5) Quels peuvent-être les objectifs de votre école face aux médias?

6) Comment voyez-vous le rôle de l'apprenant dans une éducation aux médias? Actif-passif? Et celui d'un enseignant? des parents?

7) Personnellement, quel(s) média(s) préférez-vous? Pourquoi? Comment percevez-vous les médias, en général?

8) De quelle façon choisissez-vous une émission de télévision? un film? un vidéo? Qu'en pensez-vous?

APPENDICE 5

Compte rendu de la séance exploratoire concernant le programme "Initiation aux médias" (26 octobre 1990)

1. Orientations, mandat

Les participants à la séance s'intéressent au programme "initiation aux médias". L'on s'entend pour inventorier les documents qui se rapportent au programme et donner, si possible, une orientation au programme.

2. Documents d'appui

Le programme du Collège St-Louis sert de déclencheur aux discussions[...]

La compétence médiatique du Ministère de l'Education de l"Ontario pourra servir de document de base au programme envisagé[...]

Pour "l'initiation aux médias", on envisage 25 heures par niveau; toutefois, l'aire d'interaction **homo faber** pourrait permettre l'intégration de la dimension médiatique dans les disciplines du programme de l'école.

3-4. Approche conceptuelle au regard des élèves, (récepteur, émetteur)

Entrée en matière: compétence médiatique

- langage de l'image et du son
- histoire du traitement de l'histoire médiatique
- donner des clefs au jeune pour qu'il puisse ouvrir les instruments de décodage de son monde
- professeur en communication pour le cours
- utiliser les médias comme média pas comme soutien
- l'imaginaire et le son: télévision
- presse écrite

INITIATION AUX MEDIAS

FOCUS

- Les médias - 1. comme technique audio visuelle — oui? non

- Les médias - 2. comme mode d'expression originale

  - production
  - analyse - art esthétique
  - utilisation
  - technique

- Les médias - 3. comme moyen de développer des capacités ou des habiletés

- Les médias - 4. comme moyen de communication et fait social

- Les médias - 5. comme un équipement intégrateur

DEFINIR MEDIAS

- Information de masse -- livre
- moyen de communication générale
- technologies de l'information
- nouveaux médias - téléinformatique

CONNAISSANCES:	histoire	Savoir
HABILETES:	connaissance technique	Savoir faire
TECHNIQUE:		Savoir être
	- Décoder l'image et le son	- créativité - autonomie
	- Surveillance de l'environnement lien entre soi et environnement	- intégration - adaptation - carrefour d'échange d'interaction - sens critique

Cohésion face à ce qui est présenté par les médias, éviter le chaos.

DEFINITION DE MEDIAS:

Initiation aux médias

Sous le volet de l'information politique)
- information de masse
  - presse écriture
  - télévision
  - radio

au niveau de l'éveil critique

1er secondaire: Presse
2e secondaire: Radio
3e secondaire: Télévision

Formation du personnel enseignant

PRESSE ECRITE: - Quotidien
hebdo
périodique
livre

Ecriture histoire
1) alphabet
2) papyrus
3) manuscrit
4) imprimerie
   - livre
   - presse

4e Interaction (analyse-critique) entre les médias

5e Utilisation pratique
Application

L'homme découvre ses moyens de communication par nécessité.

Les participants conviennent de se rencontrer après qu'une ébauche de programme aura été produite: l'élaboration du programme de 1re secondaire est lancée.

LLA/GG

Laurence Lavoie-Atkins

Le 19 novembre 1990

APPENDICE 6

L'esquisse du contenu du curriculum sur l'initiation aux médias

Denyse Lefebvre
15 février 1991

APPENDICE 7

Le curriculum sur l'éducation aux médias - plan d'études*

* Note : Cet appendice présente le texte intégral du curriculum sur l'éducation aux médias présenté par la chercheure au groupe-client le 29 mai, 1991.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS

INTRODUCTION

I. L'ENSEIGNEMENT SUR LES MÉDIAS

1. Le lien entre le curriculum sur l'initiation aux médias et les finalités de l'école
2. Le contexte dans lequel le curriculum sur l'initiation aux médias s'est développé
3. Le contenu et la structure du curriculum sur l'initiation aux médias
   i) La nature et les finalités
   ii) Les séquences
   iii) La progression
   iv) L'évaluation
4. Les méthodes d'apprentissages
5. La démarche d'apprentissage et la démarche pédagogique
6. Le curriculum sur l'initiation aux médias et le plan d'études de l'École internationale de l'Outaouais (E.I.O.)

II. LE PLAN D'ÉTUDES SUR LES MÉDIAS

1. L'objectif général
2. Les objectifs terminaux
3. Les objectifs intermédiaires

BIBLIOGRAPHIE ET OUVRAGES CONSULTÉS

INTRODUCTION

Conformément aux politiques et lignes directrices du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et selon les buts éducatifs de l'École internationale de l'Outaouais et de l'Association des écoles internationales, le curriculum sur l'initiation aux médias contient

- le plan éducatif général et spécifique relativement à l'enseignement et à l'apprentissage des médias; et

- les principes fondamentaux qui le gouvernent.

Le curriculum sur l'initiation aux médias s'adresse aux élèves du secondaire. Il est réparti sur l'ensemble de la scolarité (de la 1re à la 5e année). C'est un sujet d'études autonome qui peut s'intégrer à d'autres disciplines sans perdre sa spécificité.

I. L'ENSEIGNEMENT SUR LES MÉDIAS

1. Le lien entre le curriculum sur l'initiation aux médias et les finalités de l'école

Le curriculum sur l'initiation aux médias souscrit aux valeurs et finalités explicitées dans "L'École québécoise - Énoncé de politique et plan d'action" particulièrement à celles reliées aux propositions suivantes:

- "L'éducation au Québec veut favoriser, par la création d'un milieu éducatif équilibré, l'épanouissement d'une personnalité créatrice." (l'article 2.2.2)

- "Permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen." (l'article 2.3.1)

Le curriculum sur l'initiation aux médias veut aussi véhiculer la philosophie éducative de l'Association des écoles internationales et le projet éducatif de l'École internationale de l'Outaouais. Le document, "L'École internationale de l'Outaouais: une école secondaire d'éducation internationale de la Commission scolaire d'Aylmer", en spécifie la portée:

> "Le programme de cours et d'activités de l'École internationale de l'Outaouais privilégie le concept de l'éducation globale: les adolescents doivent vivre dans un monde de plus en plus complexe; l'enseignement et la vie quotidienne de l'école les prépareront à aborder une situation, un problème avec une approche globale et à saisir les interdépendances entre les domaines du savoir."

Fondé sur un humanisme international, le programme de l'École prépare les jeunes "à vivre harmonieusement dans leur environnement immédiat et dans le monde d'échanges et d'ouverture interculturelle qui sera inévitablement leur champ d'action".[1] L'École accorde une grande importance à un autre principe directeur, la communication,

---

[1] École internationale de l'Outaouais, "Plan d'études, 1ère secondaire - 1991-1992", d'après "Programmes of International Secondary Education, 11-16 years", International Schools Association, Genève.1990, p.1

notamment à l'apprentissage des langues et aux moyens d'information.

2. Le contexte dans lequel le curriculum sur l'initiation aux médias s'est développé

Aujourd'hui dans notre société de consommation, la concentration et la commercialisation caractérisent la transmission de l'information et de la culture à travers le monde. "Il ne s'agit pas seulement de consommation de masse mais de culture au sens large, de la création d'un mode de vie commercial."[2] Transmetteurs d'une façon de vivre, les médias, depuis les quelques trois dernières décennies, contribuent à changer l'environnement des enfants, des jeunes et des adultes.

L'explosion de la technologie moderne et, avec elle, l'extension accélérée des médias de masse a permis à la société de communiquer plus rapidement et de façon plus efficace. Les médias pénètrent dans toutes les sphères d'activités individuelles et collectives. Leur omniprésence réside dans les chiffres. En 1988, par exemple, 99 % de la population canadienne possédait un téléviseur, 80 % le câble, 52 % le magnétoscope et 70 % le magnétophone. À l'âge de douze ans, les enfants canadiens auront passé deux fois plus d'heures devant la télévision qu'à l'école (Revue Direct, 1982). Selon Kotler (1985), chaque citoyen est exposé à mille cinq cent messages publicitaires par jour.

Certes, de telles conditions agrandissent l'influence des médias sur les façons de vivre et de penser. La télévision, par exemple, en plus de distraire et de former, rend accessibles diverses formes d'expression artistiques et culturelles et devient l'une des principales sources d'information: "En tant que véhicule culturel d'une société et pivot essentiel de la démocratie, la télévision est considérée, dans la majorité des pays occidentaux comme un service d'intérêt public au même titre que l'école."[3]

Pourtant, les recherches démontrent que, dans plusieurs pays, les médias ne rencontrent pas les besoins des adultes et des enfants. On a l'impression qu'on utilise les médias sans discernement, de manière superficielle et excessive.[4]

---

[2] UNESCO, L'éducation aux médias, Collectif, Paris, 1984, pp.218 et 219.

[3] Trudel, Lina "Radio-Canada: un service public menacé", Le Devoir, 21 mars 1991.

[4] Minkinnen, Sirkka, A General Curricular Model for Mass Media Education, UNESCO, Espagne, 1978., p.26

L'UNESCO observe, dans l'une de ses publications sur le sujet que:

> "L'homme est aujourd'hui pris dans un réseau serré de messages et d'information de toute nature et d'origines diverses qu'il ne domine pas toujours: la presse, la radio, la télévision, le cinéma, l'affiche, etc., ne sont pas de simples vecteurs de communication; ils constituent un véritable environnement; ils conditionnent la pensée et déterminent bien souvent les conduites. Il paraît de plus en plus clair que les systèmes éducatifs devront se définir nettement, face à ces phénomènes et à leurs développements, qui à l'évidence, se poursuivra et s'approfondira."[5]

Selon cet organisme, le problème est que l'enfant est confronté à deux sources d'information et de savoir: l'école traditionnelle, et les médias... "dont les techniques, le fonctionnement, les modes de présentation, voire les contenus, sont radicalement différents de ceux de l'école, et qui exercent sur l'intelligence, l'affectivité et la personnalité morale une influence considérable qui n'est pas toujours en consonance avec les objectifs poursuivis par l'éducation."[6]

C'est dans le contexte de ces préoccupations que des rencontres ont été organisées récemment avec des intervenantes et des intervenants de la Commission scolaire d'Aylmer pour discuter de l'école et des médias. Ces entretiens confirment la nécessité pour le milieu éducatif de s'ajuster et de conjuguer avec les diverses sources d'information, de rendre les jeunes plus actifs devant les médias, de les inciter à aller plus loin que l'écoute passive et de développer chez eux l'esprit critique et le sens esthétique.

À l'École internationale de l'Outaouais, l'aire d'interaction "homo faber" (thème intégrateur de disciplines) vise à étendre la perspective historique et humaniste de la technologie en développant, entre autres, chez l'élève, une compréhension de la nature de la technologie, une appréciation de l'environnement technologique et les habiletés pour vivre dans un monde technologique de plus en plus complexe.

---

[5]UNESCO, L'éducation aux médias, Collectif, Paris, 1984, pp. 5 et 6.

[6]Ibid, p.6.

C'est aussi par l'entremise de cette aire d'interaction que l'École initie les jeunes aux médias. De cette façon, l'éducation aux médias favorise chez l'élève, la participation au milieu scolaire et le contact avec la vie communautaire locale. Ainsi, l'École répond à des besoins à la fois sociaux et éducatifs.

L'initiation aux médias constitue un moyen d'outiller les jeunes pour qu'ils soient capables de faire des choix éclairés face aux sollicitations médiatiques qu'ils reçoivent quotidiennement.

Cette formation comprend trois éléments fondamentaux:

- *La compréhension des médias:* comprendre le rôle et les fonctions des médias; connaître l'histoire de la communication, l'évolution des médias et le développement technologique; se familiariser avec le langage audiovisuel (aspects sémantiques et esthétiques)

- *L'appréciation des médias:* prendre conscience de son propre système de valeurs et de sa vision du monde (ses perceptions); se faire une opinion personnelle sur les messages des médias; affirmer cette opinion en se basant sur des faits appropriés.

- *La participation aux médias:* transmettre un message en tenant compte des contraintes du médium utilisé.

Ces éléments permettent de percevoir les médias comme moyens d'expression spécifique et comme objets d'études.

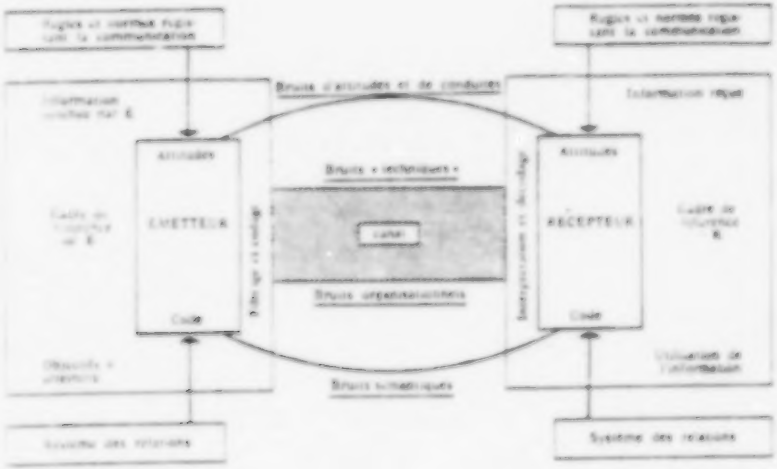
En tant que moyens d'expression spécifique, les médias forment une partie intégrante de la communication générale. L'expression orale, l'expression écrite et le langage visuel, loin de s'éliminer mutuellement, se complètent.

Les médias peuvent aussi être vus comme un sujet vaste et complexe. C'est pourquoi dans ce curriculum, les apprentissages sont concentrés essentiellement sur les médias de masse: presse, radio, cinéma, télévision et leurs corollaires i.e. vidéos, publicité, photographie, magazines.

3. Le contenu et la structure du curriculum sur l'initiation aux médias

a) La nature et les finalités

L'orientation générale du programme est établie en fonction du modèle de la théorie de l'information,[1] adapté à l'étude des médias.



La communication médiatisée trouve sa raison d'être dans la relation sociale qui existe entre un émetteur et un récepteur par l'entremise d'un canal (moyen de transmission). Elle est donc appréhendée dans son contexte social et culturel. Le médium est un des éléments du processus de communication qui ne peut être compris qu'en étant mis en relation avec chacun des éléments du processus. Le modèle retenu illustre l'importance de ces éléments dans toute communication. Il permet aussi d'identifier les domaines d'études reliés à l'éducation aux médias.

---

[1] Mucchielli, Roger, Communication et réseaux de communications, Coll. Formation permanente en sciences humaines, Connaissance du problème, 7e édition, Édition ESF, Paris, 1988, p.22.

Domaines d'études	
ÉMETTEUR:	- le milieu et l'organisme émetteur perçus dans leur environnement spécifique: . mission, rôle, fonctions, mécanismes de contrôle et de sélection, systèmes de production et de diffusion, . contexte social, personnalités, contraintes, pressions extérieures, relations politiques, économiques et culturelles, . histoire et évolution de la communication générale et de la communication médiatisée au Québec, au Canada, dans le monde.
MESSAGE:	- le message lui-même - le langage audiovisuel - l'analyse de contenu, la relation réalité/fiction
CANAL:	- les techniques utilisées pour diffuser l'information et la culture
RÉCEPTEUR:	- le récepteur, l'audience, la clientèle des organismes émetteurs - l'utilisation des médias - caractéristiques personnelles, psychologiques, sociales
EFFETS:	- l'impact des médias sur la personne et la société - l'identification et l'évaluation des effets médiatiques.

ii) *Les séquences*

Le programme regroupe les domaines d'études en fonction des apprentissages cognitifs et affectifs et du développement d'habiletés et d'attitudes échelonnés sur cinq ans.

En première secondaire, on vise *une compréhension globale des médias fondée sur la responsabilité personnelle et sociale*. C'est une introduction générale aux médias puisque, dans les années subséquentes, on prévoit approfondir divers médias.

1re	secondaire:	Introduction générale à la communication et aux médias
2e	secondaire:	La radio, le cinéma et la télévision
3e	secondaire:	L'imprimé
4e	secondaire:	Les nouvelles technologies de la communication
5e	secondaire:	L'année synthèse

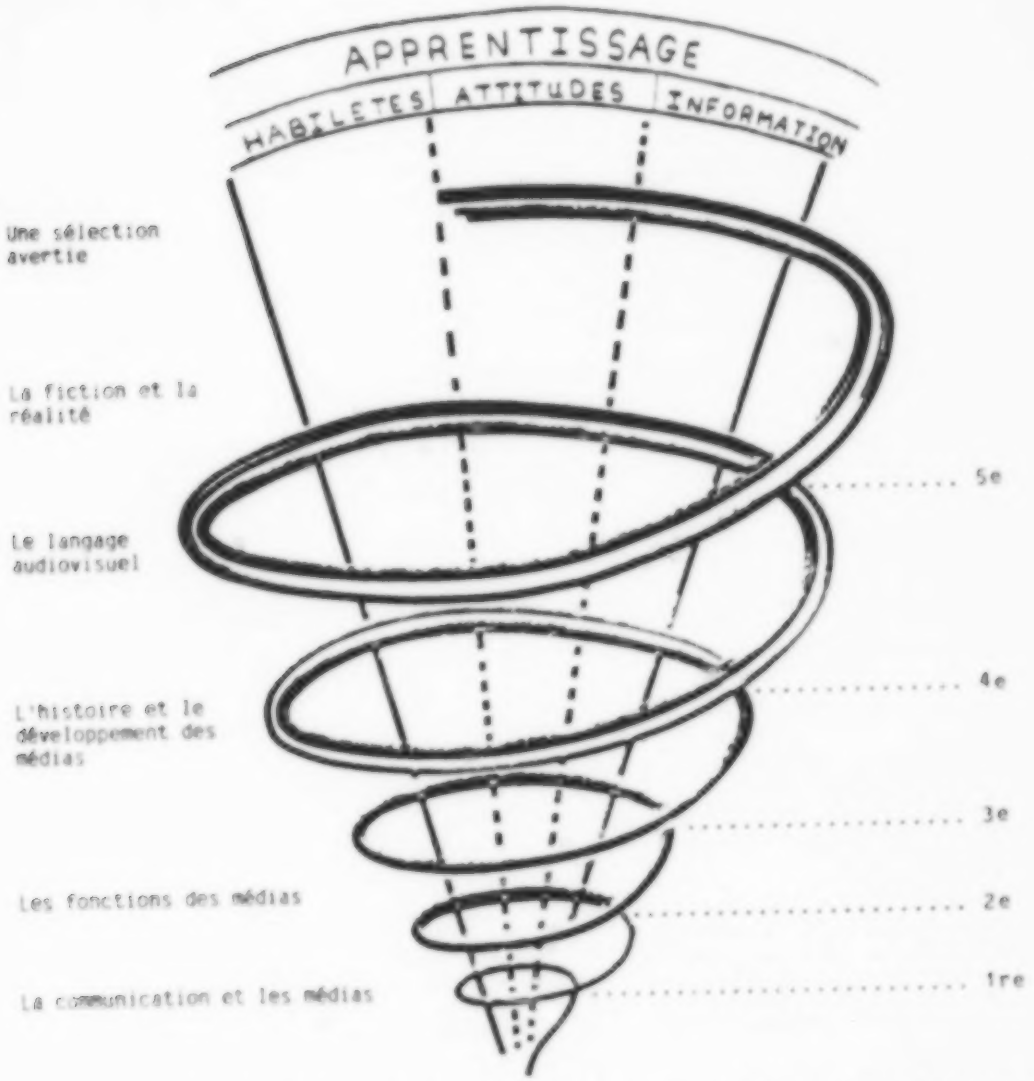
L'articulation des séquences

L'objectif global de ce curriculum s'applique aux cinq années. Les objectifs terminaux et intermédiaires pourront changer selon l'année en cours.

Les six thèmes présentés en 1re secondaire seront progressivement approfondis durant les quatre années subséquentes. Les thèmes servent à détailler les divers éléments d'apprentissage et agissent comme fils conducteurs entre les programmes de chaque année et comme points de gravitation.

Le programme de la 1re secondaire constitue une introduction générale aux aspects spécifiques qui seront étudiés plus en détail et de façon progressive au cours des autres années. En d'autres termes, en 1re secondaire, on prépare l'élève aux années suivantes. On termine le programme en 5e secondaire où l'intégration et le transfert des apprentissages sont réalisés.

Dans le schéma suivant on se sert de la spirale pour illustrer l'application des diverses composantes du programme.



Adaptation du modèle théorique, tiré à part: Ministère de l'Éducation du Manitoba, Bureau de l'éducation française, Immersion: français langue seconde, Document provisoire, Winnipeg, juin 1977.

iii) *La progression*

> "L'acte pédagogique doit se fonder sur le potentiel même de l'élève et sur sa capacité de se réaliser selon son originalité propre. En ce sens, l'élève est le premier artisan de sa formation. Mais laissé à lui-même, il s'expose à rester bien en deçà de ce qu'il doit et peut devenir."[8]

C'est à partir d'une intervention réfléchie, respectueuse du développement de l'élève que se définit la progression des apprentissages sur les médias. Cette croissance provient du vécu de l'élève, de ce qui lui est familier et simple pour s'étendre graduellement en nouveaux acquis plus complexes.

Par ailleurs, les points essentiels des divers domaines d'études sur les médias sont présentés de façon générale en 1re secondaire. Ils sont repris en détail dans les classes subséquentes. La progression des apprentissages est basée sur les normes établies par l'Association des écoles internationales adoptées par l'École internationale de l'Outaouais.

iv) *L'évaluation*

L'évaluation des apprentissages est conforme aux normes déjà établies par le MEQ et celles de l'Association des écoles internationales adoptées par l'École internationale de l'Outaouais.

4. Les méthodes d'apprentissages

La dynamique même de l'éducation aux médias dicte une participation très active de l'élève à chaque étape des activités pédagogiques. Il n'y a pas de règles dogmatiques ou une seule manière de penser mais une variété d'opinions et une combinaison de méthodes.

Les méthodes centrées sur la participation active de l'élève dans son apprentissage des médias contribuent à l'atteinte des objectifs fixés. C'est ainsi que les discussions, les travaux en groupes et les projets individuels sont privilégiés. L'éducation aux médias se prête favorablement à des programmes individualisés car cette approche renforce les apprentissages reliés à

---

[8] Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, " L'École québécoise - Énoncé de politique et plan d'action", p.84

l'autonomie, l'esprit critique et l'expression d'opinions personnels.

Dans ce contexte, le processus de croissance de l'élève devient aussi important que l'intervention pédagogique.

5. La démarche d'apprentissage et la démarche pédagogique

La démarche d'apprentissage et la démarche pédagogique se déroulent en trois temps tel que proposé par le MEQ. Ces trois temps sont décrits à partir d'actions concrètes vécues par l'élève et l'enseignante ou l'enseignant. Le tableau suivant dégage quelques-unes de ces actions suggérées par le MEQ.'

'Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, "L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études", 1984, pp. 9 à 21

1er temps: **La préparation à la situation d'apprentissage**

L'enseignante ou l'enseignant	L'élève
facilite le retour sur la situation d'apprentissage, présente les objectifs d'apprentissage et les relie au vécu de l'élève. Elle ou il propose des choix parmi les situations d'apprentissage suggérées, sécurise l'élève et facilite l'organisation de l'environnement.	se rappelle la situation d'apprentissage précédente, formule ses propres objectifs d'apprentissage et s'approprie les objectifs proposés. Elle ou il relie ces objectifs à son vécu en considérant ses acquis. Elle ou il fait le choix d'une situation d'apprentissage, formule ses questions et établit les contacts avec l'environnement.

2e temps: **La réalisation de la situation**

L'enseignante ou l'enseignant	L'élève
guide dans l'évaluation et le choix de l'information; questionne l'organisation des éléments d'information et des sources de données. Elle ou il fait prendre conscience de la démarche utilisée dans l'évaluation de l'information et propose des pistes de présentation des résultats.	recherche les informations ou les sources de données, observe ou interroge l'environnement, organise, évalue, choisit les informations ou les sources de données et procède à la présentation des résultats. Elle ou il applique les éléments d'une solution.

3e temps: **L'intégration de la situation d'apprentissage**

L'enseignante ou l'enseignant	L'élève
aide l'élève à dégager des règles, des principes et des significations personnelles et à tirer des conclusions. Elle ou il fournit la rétroaction sur les résultats de la situation.	effectue un retour sur la situation d'apprentissage, objective le processus et le produit de la situation d'apprentissage et applique le résultat à une situation analogue. Elle ou il intègre la situation d'apprentissage en y dégageant des significations personnelles et prend confiance en lui-même.

6. Le curriculum sur l'initiation aux médias et le plan d'études de l'E.I.O.

Définis par l'E.I.O. comme étant des thèmes intégrateurs de disciplines, les aires d'interaction établissent des liens entre les divers champs du savoir. Les aires d'interaction mises de l'avant par l'E.I.O. sont au nombre de cinq. Il s'agit de:

- apprendre à apprendre
- service communautaire
- santé et éducation sociale
- environnement
- homo faber

Les objectifs terminaux identifiés au prochain chapitre sont repris par ces aires d'interaction et d'autres disciplines au plan d'études de l'E.I.O.

II. LE PLAN D'ÉTUDES SUR LES MÉDIAS

L'objectif général

Permettre aux jeunes de développer des compétences pour comprendre la nature et l'importance des médias pour les utiliser et les apprécier et pour susciter , chez eux, le goût de la communication.

Il s'agit

- de sensibiliser les jeunes aux valeurs contenues dans les messages médiatiques
- d'amener les jeunes à discerner le caractère artistique et esthétique des médias.
- de faire prendre conscience aux jeunes de l'impact social, culturel, politique et économique des médias
- d'habiliter l'élève à s'exprimer devant d'autres personnes à l'intérieur comme à l'extérieur de son milieu dans le cadre des contraintes d'un médium.

1re secondaire: UNE INTRODUCTION GÉNÉRALE A LA COMMUNICATION ET AUX MÉDIAS

THÈME: La communication et les médias

Objectif terminal:

Relier les concepts de base de la communication à ceux des médias.

Objectifs intermédiaires:

- identifier les paliers de la communication humaine,
- décrire le processus de la communication,
- distinguer divers types de médias et reconnaître leur format particulier,

saisir les principaux termes de base relatifs aux médias.

THÈME: Les fonctions des médias

Objectif terminal:

Cerner la place et le rôle de la presse, de la radio, du cinéma et de la télévision dans la société et dans nos vies personnelles.

Objectifs intermédiaires:

- reconnaître l'influence des médias,
- s'enquérir de l'actualité et des affaires publiques,
- énumérer les principales fonctions de chaque média,
- discuter des caractéristiques de chaque média,
- décrire l'influence exercée par des vedettes de cinéma ou de télévision,
- adopter une attitude critique à l'égard des effets des médias et particulièrement ceux de la publicité.

THÈME: L'histoire et le développement des médias

Objectif terminal:

Intégrer le développement des médias à celui de la communication générale.

Objectifs intermédiaires:

- reconstituer les principales étapes de la communication en général,
- reconstituer les principales étapes du développement des médias,

- déduire l'évolution future des médias et imaginer un scénario possible.

THÈME: Le langage audiovisuel

Objectif terminal:

A) Décoder des messages.

Objectifs intermédiaires:

- identifier certains symboles, valeurs et stéréotypes,
- lire l'image; interpréter le montage sonore, l'expression gestuelle; commenter l'éclairage, le décor, les couleurs et les costumes,
- lire une annonce publicitaire,
- exprimer les émotions ressenties et décrire ses perceptions.

Objectif terminal:

B) Découvrir les procédés de base de la production.

Objectifs intermédiaires:

- accéder à des techniques visuelles de base,
- identifier les éléments présents ou absents d'une image,
- démontrer comment 2 ou 3 images sont reliées,
- découvrir la structure d'une série d'images.

THÈME: La fiction et la réalité

Objectif terminal:

Discriminer la fiction de la réalité d'un message en utilisant des points de repère.

Objectifs intermédiaires:

- démontrer comment les procédés de trucage peuvent influencer la perception de la réalité,
- inventorier des techniques utilisées par la publicité, le cinéma ou la télévision,
- exprimer ses perceptions, critiquer le message et en vérifier l'objectivité.

THÈME: Une sélection avertie

Objectif terminal:

Connaître ses besoins, les critiquer et les actualiser par une sélection appropriée des médias.

Objectifs intermédiaires:

- savoir lire un journal et des articles simples y compris les annonces classées et les annonces encadrées; choisir diverses sections du journal et justifier son choix,
- identifier ses besoins et trouver les types d'émissions de radio ou de télévision qui correspondent à ces besoins,
- faire état d'informations recueillies sur un film,
- évaluer l'usage que chacun fait de chaque média,
- identifier les valeurs qui influencent nos comportements et nos choix.

TABLEAU RÉCAPITULATIF

Objectif général et objectifs terminaux	Principes fondamentaux														
	Compréhension des médias					Appréciation des médias					Participation aux médias				
	1re	2e	3e	4e	5e	1re	2e	3e	4e	5e	1re	2e	3e	4e	5e
. Permettre aux jeunes de développer des compétences pour comprendre la nature et l'importance des médias pour les utiliser et les apprécier et pour susciter, chez eux, le goût de la communication.			X					X					X		
. Relier les concepts de base de la communication à ceux des médias.	(D)*	R*	R	R	R										
. Cerner la place et le rôle de la presse, de la radio, du cinéma et de la télévision dans la société et dans nos vies personnelles.						(D)	D	D	D	R					
. Intégrer le développement des médias à celui de la communication générale.	(D)	R	R	R	S*										
. Décoder des messages.						(S)	D	D	R	R					
. Découvrir les procédés de base de la production.	(S)	S	S	D	R										

* Voir la page 186 pour 'explication de la symbolique utilisée pour décrire l'importance à accorder aux éléments d'apprentissage

Objectif général et objectifs terminaux	Principes fondamentaux		
	Compréhension des médias	Appréciation des médias	Participation aux médias
	1re 2e 3e 4e 5e	1re 2e 3e 4e 5e	1re 2e 3e 4e 5e
. Discriminer la fiction de la réalité d'un message en utilisant des points de repère.		(S) D D R R	
. Connaître ses besoins, les critiquer et les satisfaire par une sélection appropriée des médias.			(S) D D R R

EXPLICATION DE LA SYMBOLIQUE UTILISÉE POUR DÉCRIRE L'IMPORTANCE À ACCORDER AUX ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

S: Sensibilisation

Lors de cette phase, il s'agit d'éveiller l'enfant à cet élément de la communication écrite.
Par exemple, le pluriel prend une marque distinctive tel que le **S**.
Cette phrase ne s'accompagne pas d'exercices.

D: Développement

L'enfant ayant été sensibilisé à un élément particulier peut maintenant, par induction, découvrir une règle particulière et s'exercer à appliquer cette règle.
C'est la phrase où l'exercice formel devient nécessaire.

R: Réinvestissement

L'enfant, connaissant la règle, doit maintenant, en situation d'écriture, effectuer le transfert et appliquer cette règle.
C'est lors de la période d'objectivation que le travail va s'effectuer.
L'exercice est inutile sauf dans le cas d'une mauvaise interprétation d'une règle ou dans le cas d'un oubli de cette règle.

Source: Développement de l'habileté d'écrire", La commission scolaire d'Aylmer, 1989.

APPENDICE 8

"Les niveaux de généralité des objectifs en éducation"

NIVEAU ET RESPONSABILITÉ	DÉFINITION	EXEMPLES DE VERBES	EXEMPLES D'ENONCÉS
Niveau "A" (Mission) (les politiques globales) Responsables : les philosophes, les sociologues, ...	Énoncé de ce qui est considéré comme attente ou besoin fondamental ou global pour une catégorie d'élèves.	Devenir, être sensibilisé, former, habileté	Le futur maître sera habile à mesurer le rendement scolaire des élèves.
Niveau "B" (Programme) (les objectifs généraux et terminaux) Responsables : les spécialistes en la matière ou en programme, les psychologues et les enseignants.	Énoncé d'un comportement intérieur ou d'une disposition hypothétique souhaité chez l'élève après l'apprentissage.	Connaître, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser, évaluer, apprécier, valoriser, intégrer, ...	À la fin de l'unité, il appliquera les techniques de rédaction des items d'examens.
Niveau "C" (Cours) (les objectifs spécifiques) Responsables : les spécialistes en la matière ou en programme, les linguistes, les psychologues et les enseignants.	Énoncé d'un comportement mesurable attendu de l'élève à la suite d'une intervention pédagogique ou d'un cours.	Identifier, nommer, ordonner, décrire, construire, démontrer, expliquer, définir, résoudre, ...	Il construira des items d'examens de type choix de réponse se conformant aux règles établies.
Niveau "D" (Tâche) (les items d'examens) Responsables : les docimologues et les enseignants.	Énoncé d'une tâche d'examen ou d'un comportement mesurable réalisé par un étudiant comme preuve de maîtrise d'un objectif.	Cocher, écrire, dire, écrire la démonstration, pointer, souligner, ...	Écris une question d'examen de type choix de réponse, sur le modèle de Dieno et Jenkins et qui se conforme aux règles de rédaction.

D. Morissette, Les examens de rendement scolaire, PUL, 1979, p. 19.

Source : Belaire, Louise "Programmation et évaluation dans le système scolaire, Partie I". Notes de cours, 2e édition, année 1987-1988, Université d'Ottawa, Faculté de l'Éducation.

APPENDICE 9

Questionnaire d'évaluation de la recherche - Comité des ressources internes.

ÉVALUATION DES RENCONTRES

1. Que vous ont apporté ces rencontres pour votre activité professionnelle

   - un stimulant pour échanger, s'exprimer, écouter les autres
   - un apport de connaissances sur ses propres attitudes face aux médias
   - un apport de connaissances sur les médias en général
   - prise de conscience de la complexité de la technologie médiatique
   - prise de conscience de l'importance d'une éducation aux médias
   - prise de conscience du rôle de l'école face aux médias
   - autres apports ou découvertes. **Précisez.**

(Choisissez les réponses pertinentes et numérotez-les par ordre d'importance).

2. L'approche utilisée pour aborder les discussions sur les médias et l'école était-elle?

Excellente	Très bonne	Bonne	Satisfaisante
_____	_____	_____	_____

(Veuillez cocher)

Qu'est-ce qui motive votre choix?

3. Comment avez-vous trouvé le climat de chaque rencontre?

Excellent	Très bon	Bon	Satisfaisant
_____	_____	_____	_____

(Veuillez cocher)

Qu'est-ce qui motive votre choix?

4. Avez-vous d'autres commentaires ou remarques à apporter?

Questionnaire d'évaluation de la recherche
– Comité du curriculum

A. ***Les apprentissages :***

1. Qu'avez-vous appris de la démarche que nous avons vécue ensemble?

2. Qu'est-ce que le curriculum selon vous?

3. Qu'est-ce que l'éducation aux médias?

4. Selon votre expérience qu'est-ce que la recherche participation ou la recherche action?

B. *Vos attentes, vos interactions*

5. Comment vous sentiez-vous avant et pendant la recherche? Y-a-t-il eu évolution? Vous êtes-vous senti(e) plus à l'aise à mesure qu'on avançait dans le processus? Comment vos appréhensions de départ se sont-elles dissipées?

6. Comment perceviez-vous la "participation" avant la recherche? Cette perception a-t-elle changé pendant et après la recherche?

7. Quelles étaient vos attentes?

C. Le contenu, la démarche, les stratégies d'actions :

8. En tant que participante ou participant à cette recherche comment percevez-vous le processus de création qui s'est déroulé au cours de l'élaboration du curriculum?

9. Quels seraient les réajustements qu'il faudrait apporter au processus? au contenu? à la "participation"?

10. Y a-t-il certains aspects qui auraient dû être abordés et ne l'ont pas été? Comment avez-vous trouvé le modèle de curriculum utilisé? approprié? encombrant, flexible? utile? Précisez.

11. Croyez-vous que le curriculum sur l'initiation aux médias est complet, accessible à tous et à toutes?

12. Comment avez-vous vu mon rôle, avant, pendant et après la recherche? Quels changements vous sembleraient pertinents?

13. Quel impact cette expérience a-t-elle eu sur votre rôle et votre style professionnels?

14. Comment avez-vous trouvé le climat des rencontres?

15. Avez-vous d'autres commentaires ou observations à apporter?